



**HAL**  
open science

# L'usage de la pédagogie collaborative pour différencier les apprentissages

José Maria Vélazquez Blondet

► **To cite this version:**

José Maria Vélazquez Blondet. L'usage de la pédagogie collaborative pour différencier les apprentissages. Education. 2018. dumas-02540184

**HAL Id: dumas-02540184**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02540184>**

Submitted on 10 Apr 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Master MEEF**  
**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la**  
**Formation »**  
**Mention second degré**  
**Mémoire**

**L'usage de la pédagogie collaborative**  
**pour différencier les apprentissages**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**Soutenu par**  
**José Maria Velazquez Blondet**  
**Le 15 mai 2018**

En présence de la commission de soutenance composée de :  
Virginie Sieg, directrice de mémoire  
Arnaud Mongella, membre de la commission

## Sommaire du mémoire

<b>Introduction.....</b>	<b>3</b>
<b>Différenciation pédagogique et pédagogie collaborative : état des lieux .....</b>	<b>4</b>
La mise en place de la différenciation pédagogique : « De l'indifférence aux différences aux pédagogies différenciées » (Perrenoud, 1997) .....	4
La différenciation pédagogique : une définition, plusieurs solutions.....	6
La pédagogie collective une préoccupation actuelle de l'enseignement .....	7
Coopération et collaboration, une approche pédagogique du <i>cooperative learning</i> 9	
L'enseignement par les travaux de groupe .....	12
« Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? » Alain Baudrit (2000).....	14
L'analyse des interactions entre élèves : le modèle de Michael Baker.....	17
<b>Pratiques analysées et sources recueillies.....</b>	<b>19</b>
Que préconise la recherche pour que la différenciation pédagogique soit positive ? .....	19
La différenciation par la pédagogie collaborative : des intentions à l'action .....	21
Le tutorat .....	21
Le travail en petit groupe.....	24
Les sources recueillies et méthode d'analyse .....	27
<b>Analyse et bilan des apports de la différenciation par la pédagogie collaborative .....</b>	<b>28</b>
Travail de groupe n°1 : séance d'une heure avec une classe de 4 <sup>e</sup> en géographie sur le thème 2 : Les mobilités humaines transnationales, étude de cas de la première partie du thème intitulée « un monde de migrants ». .....	28
Travail de groupe n°2 : séance d'une heure avec une classe de 4 <sup>e</sup> en géographie sur le thème 2 : Les mobilités humaines transnationales, étude de cas de la deuxième partie sur « le tourisme et ses espaces ».....	33
Séance de tutorat n°1 : le récit de la prise de Château-Gaillard.....	41
Séance de tutorat n°2 : analyse de documents sur la société coloniale en Algérie. ....	46

<b>Conclusion</b> .....	<b>49</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>52</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>55</b>
Annexe n°1.1 : travail de groupe sur « un monde de migrants », fiche d'activité ..	55
Annexe n°1.2 : travail de groupe sur « un monde de migrants », production n°1..	57
Annexe n°1.3 : travail de groupe sur « un monde de migrants», production n°2...	61
Annexe n°2.1 : travail de groupe sur le tourisme et ses espaces, fiche d'activité .	63
Annexe n°2.2 : travail de groupe sur le tourisme et ses espaces, production n°1	65
Annexe n°2.2 : travail de groupe sur le tourisme et ses espaces, production n°2.	69
Annexe n°3.1 : travail de tutorat sur le récit de la prise de Château-Gaillard, fiche méthode .....	72
Annexe n°3.2 : travail de tutorat sur le récit de la prise de Château-Gaillard, transcription.....	72
Annexe n°4.1 : travail de tutorat sur la société coloniale en Algérie, fiche d'activité .....	75
Annexe n°4.2 : travail de tutorat sur la société coloniale en Algérie, transcription	76
<b>Engagement de non plagiat</b> .....	<b>77</b>
<b>4<sup>ème</sup> de couverture</b> .....	<b>78</b>

## Introduction

---

22 % des enseignants en collège, en France, déclarent pratiquer un enseignement différencié, contre 44 % en moyenne dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS 2013. Cet écart statistique permet de dresser un premier constat : le développement de la différenciation pédagogique est un enjeu actuel de l'enseignement français. Au cours de la campagne présidentielle, le président de la République avait indiqué qu'aujourd'hui, le collège n'arrive pas à corriger suffisamment les inégalités apparues dès l'école primaire. La différenciation pédagogique est un enjeu d'autant plus important car il constitue l'une des solutions pour construire l'École de la confiance, objectif de la rentrée 2017.

Le souci de répondre à la politique éducative annoncée pour la rentrée 2017, notamment lorsqu'il s'agit de mener tous les élèves qui n'apprennent pas de la même manière ni au même rythme, à l'acquisition du socle commun, a animé ce travail de mémoire mené sur deux classes de quatrième et une de cinquième en histoire-géographie.

Au sein de ces trois classes de collège, les différences de compétences scolaires entre les élèves ont très rapidement fait émerger le besoin de mettre en place des solutions de différenciation pédagogique. Dans ces classes, la préparation des cours doit prendre en compte la présence d'élèves dyslexiques, d'élèves avec un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), ainsi qu'une part importante d'élèves rencontrant d'importantes difficultés scolaires, notamment sur le plan de la lecture et de l'écriture. Au sein de ces classes, se trouve également une part d'élèves disposant d'une certaine aisance face aux tâches scolaires. Ces derniers doivent également être pris en compte dans la mise en place de solutions de différenciation pédagogique. Terminant généralement les exercices au moins vingt minutes avant le reste de la classe, il est nécessaire de mettre en œuvre des situations d'apprentissage permettant à ces élèves de continuer de progresser. Pour mettre en œuvre ces situations d'apprentissage, la pédagogie collaborative a été envisagée comme une solution pour étayer les élèves en difficulté en s'appuyant sur les élèves disposant de plus de facilités. Dès lors, comment la mise en place d'une pédagogie collaborative adaptée à des classes hétérogènes permet-elle à chacun de progresser

efficacement ? Telle est la problématique de ce travail. L'hypothèse de départ est la suivante : la différenciation par la pédagogie collaborative permet de mettre et de maintenir les élèves en activité mais ses bénéfices pour les apprentissages ne sont pas les mêmes pour tous.

## Différenciation pédagogique et pédagogie collaborative : état des lieux

---

### La mise en place de la différenciation pédagogique : « De l'indifférence aux différences aux pédagogies différenciées » (Perrenoud, 1997)

---

Dans les années 1950, la question de l'échec scolaire émerge. On n'en parlait guère cependant comme un phénomène social appelant une action politique. Néanmoins, Bourdieu dénonçait l'indifférence aux différences : « Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis [...] les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales »<sup>1</sup>

Bourdieu appelait déjà à une pédagogie différenciée dans les années 1960 mais sans propositions concrètes. La différenciation s'est plutôt développée outre Atlantique par le psychologue et instituteur américain Benjamin Bloom<sup>2</sup>. Il propose un modèle de pédagogie orienté vers des maîtrises explicitement définies grâce à des remédiations individualisées : le *mastery learning* qui deviendra en français la pédagogie de maîtrises. Il faudra cependant entre dix et vingt ans pour que la différenciation soit intégrée aux systèmes éducatifs des pays développés. En France, apparaît la pédagogie par objectifs, abrégée « PPO ». Celle-ci consiste à définir des objectifs différents selon les capacités du sujet et donc à individualiser les enseignements. Elle est alors très critiquée car jugée trop permissive et utopiste.

Le tournant se situe dans les années 1970. L'évolution du contexte économique et social, ainsi que la nécessité d'acquérir un niveau de qualification plus important

---

<sup>1</sup> Bourdieu P. (1966), « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, n°3 ? (p.336-337).

<sup>2</sup> Matteau, P. (1988), Le Mastery Learning: une stratégie intégratrice, *Pédagogie collégiale* vol 2 (n°1), p. 15. En ligne [http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/matteau\\_02\\_1.pdf](http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/matteau_02_1.pdf) consulté le 31/05/16

pour l'ensemble de la population amènent l'école à se démocratiser. Les professeurs se retrouvent alors souvent en difficulté. Ils doivent enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes. Dans les classes de collège, arrivent des élèves dont les parents n'ont pas connu l'enseignement secondaire. Avec la mise en place du collège unique par le ministre René Haby en 1975, le traitement des différences doit se faire dans la classe.

L'Institut National de la Recherche Pédagogique mène alors des expérimentations au cours des années soixante-dix, impulsées par et par des mouvements pédagogiques. Une réflexion se développe autour de l'idée de différenciation pédagogique avec notamment Louis Legrand qui formule ainsi l'enjeu de la différenciation : "Le gros problème est de traiter dans un même établissement des élèves différents. On ne peut pas enseigner d'une façon commune à tous les élèves, même si on souhaite les scolariser ensemble pour leur formation civique et morale. C'est dans ce sens que l'on a travaillé sur la pédagogie différenciée, en s'inspirant beaucoup de la pédagogie de maîtrise issue des États-Unis, qui consiste, à partir de programmes identiques, à traiter les élèves en fonction de leurs besoins. »<sup>3</sup>

Les années soixante-dix, sur le plan de la psychologie des apprentissages, sont également celles des postulats fondateurs de la pédagogie différenciée selon Robert Burns. (Burns, 1972) Dans ses sept postulats, il affirme que :

*«Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.*

*Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.*

*Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.*

*Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.*

*Il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportements*

*Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.*

*Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts»*

---

<sup>3</sup> Legrand Louis, *Des différences à la différenciation pédagogique*, in Ruano-Borbalaan Jean-Claude (1998), *Éduquer et Former*, Éditions Sciences humaines, p. 123.

La pédagogie différenciée se centre donc sur l'élève et amène une vaste réflexion sur les pratiques pédagogiques. Comme le montre Jean-Pierre Astolfi dans *L'école pour apprendre* en 1992, les didactiques des disciplines commencent à mettre l'apprenant au centre de l'action éducative et insistent sur le rôle de l'enseignant comme organisateur de situations d'apprentissages plus que comme dispensateur de savoirs.

## **La différenciation pédagogique : une définition, plusieurs solutions**

---

Dans cet ensemble de réflexions autour de la pédagogie différenciée des années 1950 à 1990, quelle définition donner à la différenciation pédagogique et quelles pratiques peuvent y être associées ?

La différenciation c'est « faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissages fécondes pour lui ».<sup>4</sup>

Cependant, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), juge que « le concept de différenciation pédagogique n'existe pas en tant qu'objet d'étude dans la littérature scientifique »<sup>5</sup>. Le comité d'organisation de la conférence de consensus du Cnesco et l'Ifé / ENS de Lyon intitulée : « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? »<sup>6</sup> préfère alors donner la définition suivante :

« La différenciation est la prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations; acquis, non acquis et difficultés ; modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement...) ; potentialités à exploiter... de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, et de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable. »<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Perrenoud Philippe (1996) *La pédagogie à l'école des différences*, ESF, p.29.

<sup>5</sup> Cnesco, *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* Dossier de synthèse, 2017, p.22. <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> *Ibid.*



A partir de ces multiples éléments de définition, nous qualifierons plus synthétiquement la différenciation pédagogique comme le moyen de rendre accessible à tous un même ensemble de savoirs et de compétences.

Le Cnesco propose un vaste ensemble de pratiques pédagogiques pouvant être associées à la différenciation pédagogique qui ont donné lieu à des travaux de recherche<sup>8</sup> (tutorat, co-intervention, classe inversée...). Parmi ces pratiques, nous centrerons notre propos sur les pratiques issues de la pédagogie collaborative.

## **La pédagogie collective une préoccupation actuelle de l'enseignement**

---

En 2015, L'OCDE<sup>9</sup> publie un nouveau volet de son enquête Pisa destiné à évaluer la capacité des jeunes de quinze ans à travailler efficacement en groupe. Les élèves français se situent au vingt-septième rang sur les cinquante-deux pays ayant participé. La presse nationale<sup>10</sup> dénonce alors les failles du système éducatif en le comparant aux modèles voisins.

Plus généralement, le terme « collaboratif » a connu un renouveau d'intérêt avec l'arrivée des technologies de l'information et de la communication (TIC). L'analyse des pratiques collaboratives à l'heure des TIC par Rémi Tibert<sup>11</sup> pour l'Ifé, offre un excellent éclairage des façons de concevoir la mise en place d'apprentissages collaboratifs. Mais avant d'aborder le travail collaboratif, il est nécessaire de comprendre ce qu'est une intelligence collective.

Pour Lévy, il faut nous « inventer collectivement en tant qu'espèce »<sup>12</sup> et le lien social est primordial pour construire cette intelligence collective. Pour Pierre Lévy, l'intelligence collective n'est pas une fusion des intelligences individuelles, mais

---

<sup>8</sup> Cnesco (2017), *Synthèse des interrogations, pratiques et besoins exprimés par le terrain*. Repéré à : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/01/170116\\_Retours\\_terrain.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/01/170116_Retours_terrain.pdf)

<sup>9</sup> *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving* p.191 en ligne : <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-volume-v-9789264285521-en.htm>

<sup>10</sup> <https://www.franceinter.fr/societe/les-eleves-sont-ils-capables-de-resoudre-des-problemes-ensemble-pisa-ocde-ecole-education-nationale-rapport>

<sup>11</sup> Thibert Rémi (mars 2009), Dossier de veille de l'IFÉ : Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? n° 43.

<sup>12</sup> Lévy Pierre, *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte, 1997, p14.

quelque chose de plus élaboré. L'*homo sapiens* est devenu *homo communicans*. Ce savoir d'un type nouveau serait le moteur d'une nouvelle civilisation.

L'apprentissage collaboratif devient alors un sujet d'étude. Selon Alain Baudrit<sup>13</sup>, il puise ses origines dans quatre domaines :

- La psychologie européenne avec l'apport de Piaget : l'apprentissage collaboratif favorise le conflit socio-cognitif (CSC), nécessaire aux apprentissages, dans la mesure où les élèves sont autonomes et égaux dans la réalisation de leurs tâches. Piaget parlait cependant d'apprentissage coopératif, mais Baudrit l'associe davantage à l'apprentissage collaboratif.
- La psychologie américaine, dans les traces de Vygotski : les enfants apprennent de la rencontre avec leurs pairs ; les interactions favorisent les connaissances. Le rôle des pairs est mis en avant par Bruner, Cole, Rogoff ou Williams.
- Le courant psychiatrique aux États-Unis : il fera le pont entre l'individu et le contexte social
- La philosophie américaine, avec Dewey : philosophie personnelle axée sur le « lien entre les personnes, qui respecte ou met en évidence les habiletés de chacun ».

Alain Baudrit explique qu'il existe plusieurs conceptions de l'apprentissage collaboratif dont les principales sont l'approche nord-américaine et européenne. Celles-ci ont deux visions distinctes. L'approche européenne doit beaucoup à Piaget et favorise le CSC. Il s'agit de collaboration contradictoire, où l'accent est mis sur le processus cognitif. Ce n'est pas tant le résultat final qui importe que le raisonnement, le cheminement des élèves. L'autonomie des sujets est primordiale. À l'inverse, dans la conception nord-américaine, la résolution de la tâche est essentielle. Il s'agit de collaboration constructive. Le groupe est préalablement organisé, par l'enseignant ou le formateur, chacun ayant un rôle défini à remplir, alors que pour les Européens, le groupe est autonome et se construit « chemin faisant ».

---

<sup>13</sup> Baudrit Alain (2007), L'apprentissage collaboratif : Plus qu'une méthode collective ? Bruxelles : De Boeck, cité dans Thibert Rémi (mars 2009), Dossier de veille de l'IFÉ : Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? n° 43, p.2

Enfin, dans cet élan de recherche sur la pédagogie collaborative, trois types d'intelligences sont recensés par Medhi Gharsallah<sup>14</sup>, conseiller stratégique pour le numérique du Ministère de l'Education Nationale. Il distingue :

- L'intelligence collective originelle, qui consiste à mettre ensemble plusieurs intelligences individuelles. Cela nécessite une proximité spatiale, un contrat social et une architecture qui peuvent être polymorphes entre les individus.
- L'intelligence pyramidale, qui est apparue avec l'arrivée de l'écriture. Chacun se spécialise. Cette intelligence repose sur la division du travail, sur la division de l'accès à l'information et sur un principe d'autorité avec un chef
- L'intelligence en essaim, à l'instar de ce qui se passe chez certains insectes. Les individus n'ont pas une vision d'ensemble, ils ne font pas preuve d'intelligence au niveau individuel, mais le collectif devient intelligent.

## **Coopération et collaboration, une approche pédagogique du *cooperative learning***

---

L'Institut Français de l'Education s'empare également de la question de la pédagogie collective dans le dossier de veille numéro 114 de décembre 2016. Il introduit son propos avec le questionnement suivant : « à l'heure où le travail en équipe, l'intelligence collective et le travail collaboratif en projet sont ancrés dans le monde du travail, que se passe-t-il à l'école ? »

Il convient tout d'abord de s'attarder sur la définition même de la coopération. D'après Le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) la coopération désigne l'« action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune », ou l'« aide, [l']entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun »

Au-delà du but commun à atteindre et de l'aide entre les membres, Olry-Louis ajoute que la coopération en milieu d'apprentissage est définie par un processus : c'est

---

<sup>14</sup> Gharsallah Mehdi (2007) « Internet et l'intelligence collective ». In Internet et l'intelligence collective, 2007. Tence : Université de Tence

« la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins »<sup>15</sup>

La coopération est alors vue sur le plan de la méthode et de la mise en place de la coopération en situation d'apprentissage. On parle alors d'approche ou de pédagogie coopérative. Pour Sabourin et Lehraus, « le terme approche coopérative [est utilisé] pour désigner un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires.<sup>16</sup>

Parmi les approches coopératives, une se détache par le nombre de recherches la concernant : l'apprentissage coopératif, l'apprentissage coopérant ou la pédagogie coopérative. Ce sont trois traductions possibles du concept de *cooperative learning*, qui a été théorisé dans les années 1970 aux États-Unis, même s'il est lié à la pédagogie de groupe et utilisé dans les pédagogies nouvelles et les pédagogies actives depuis le début du XXe siècle.

Néanmoins, les différences entre collaboration et coopération sont très difficiles à appréhender, puisque les définitions diffèrent selon les chercheurs. Pour Baker « "l'apprentissage coopératif" étant tout type d'apprentissage produit dans une situation de travail de groupe, et "l'apprentissage collaboratif" désignerait l'apprentissage produit grâce à une véritable collaboration »<sup>17</sup>. D'autres au contraire situent la différence au niveau du guidage : « La coopération se définit d'abord comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe [...] La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités

---

<sup>15</sup> Olry-Louis Isabelle (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre: Presses universitaires de Paris Ouest, p.31-41

<sup>16</sup> Sabourin Martine & Lehraus Katia (2008). *Former des enseignants primaires à une approche coopérative : bilans et perspectives* in : *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives* (p. 191-220). Berne: Peter Lang.

<sup>17</sup> Baker, M. (2008), *Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives*. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.) *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, pp. 107-130. Berne : Peter Lang  
Barlow Michel (2000), *Le travail en groupe des élèves*, Ed. Bordas.

de travail (labeur) et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit »<sup>18</sup>.

Le travail coopératif, organisé en général par l'enseignant et répondant à des finalités éducatives d'apprentissage, diffère d'un travail collaboratif, qui serait plus libre dans la forme et qui aurait pour objectif de mutualiser les connaissances de chaque membre du groupe en vue d'une réalisation commune. Certains chercheurs déclarent ainsi que l'apprentissage coopératif apporte de nombreux bénéfices aux élèves, il connaît un large succès puisque des recherches à son sujet sont faites dans de nombreux pays et ils n'hésitent pas à le qualifier d'« une des plus grandes innovations éducatives de la période récente. »<sup>19</sup>

La recherche sur la coopération scolaire dans le monde est éclectique et relativement ancienne. Le plus grand nombre de recherches date des années 1990, voire des années 1980. Il existe deux grandes approches différentes dans leur nature mais qui peuvent être complémentaires:

- Le courant psychologique : centré sur le développement de l'enfant lors des interactions avec ses pairs, développement pris dans le sens cognitif ainsi que affectif et social.
- Le courant qualifié de « pédagogique »<sup>20</sup> par Reverdy Catherine : originaire des États-Unis, avec l'apprentissage coopératif, où la coopération est vue comme « une stratégie d'enseignement ». Plus spécifiquement, en Europe francophone, l'accent est mis sur la coopération comme choix social et comme moyen d'éducation du citoyen.

La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et la coopération de Célestin Freinet, s'inscrivent dans ce dernier courant. La coopération Freinet articule une perspective politique avec une perspective pédagogique. Dans les années 1920 et 1930, Célestin Freinet prône l'affranchissement de la classe sociale pour les élèves et la construction d'une nouvelle relation aux savoirs des élèves, plus directe que la médiation systématique par le maître. Dans l'héritage du mouvement Freinet, en

---

<sup>18</sup> Connac Sylvain (2013), Coopérer ? Quel bazar ! . *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 505, p.12-13.

<sup>19</sup> Gillies Robyn (2014), Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, vol. 3, n° 2, p. 125-140

<sup>20</sup> Reverdy Catherine (décembre 2016) Dossier de veille de l'IFÉ• n°114, La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques.

Europe francophone, Lehraus et Rouiller<sup>21</sup> distinguent plusieurs périodes depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle :

- Une période « psychosociologique » avec le courant de la pédagogie institutionnelle, pour lequel la coopération permet de diversifier les pratiques enseignantes dans le but de faire participer activement les élèves.
- Une période « didactique » qui est toujours la nôtre, avec les approches de Meirieu et de la « pédagogie interactive », pour laquelle la coopération est vue comme une méthode d'apprentissage parmi d'autres, et non comme un but en soi, et a pour objectif le développement cognitif des membres du groupe.

## L'enseignement par les travaux de groupe

---

Dans la continuité de ces recherches scientifiques, les travaux de groupes constituent le cœur de la pédagogie coopérative. La revue des Cahiers pédagogiques accorde en 2004 un numéro à ce sujet, le numéro 424, intitulé : le travail de groupe, coordonné par Jacqueline Castany et Raoul Pantanella.

Dans un enseignement basé sur le travail de groupe, c'est la mise en activité des élèves qui est recherchée avant tout. D'après Piaget, l'école active suppose [...] une communauté de travail avec alternance de travail individuel et du travail de groupe parce que la vie collective s'est révélée indispensable à l'épanouissement de la personnalité, sous ses aspects même les plus intellectuels. Le travail de groupe favorise le conflit socio-cognitif : l'élève en se confrontant à d'autres, améliore son apprentissage au cours des interactions au sein du groupe. Pour d'autres auteurs comme Reid, Forrestal et Cook, le travail de groupe développe les habiletés d'écoute et améliore les relations élèves- enseignants, ce dernier pouvant consacrer plus de temps à chaque élève.

Par conséquent, le travail de groupe peut être considéré comme une solution de différenciation pédagogique, d'autant plus s'il est organisé en groupes hétérogènes.

---

<sup>21</sup> Yviane Rouiller et Katia Lehraus (dir.) (2008), *Pédagogie de la coopération : rencontres et perspectives*, Berne : Peter Lang.

L'hétérogénéité des groupes est souvent citée, notamment par Alain Baudrit<sup>22</sup>, comme principe même de l'apprentissage coopératif, pour dynamiser les échanges entre élèves. Elle implique pour lui le genre, les variables sociales, culturelles, ou le niveau de compétences des élèves réel ou perçu. L'asymétrie des groupes est censée favoriser les occasions de conflits sociocognitifs, à la fois pour ceux dont les résultats sont les plus faibles car ils profitent des ressources et des tâches de conceptualisation de la classe et pour ceux dont les résultats sont les plus forts, qui peuvent consolider leurs apprentissages en expliquant aux autres. D'autres chercheurs (Plante, 2012 ; Rouiller, 2008) préconisent de former des groupes dont les élèves ont des caractéristiques complémentaires. Cependant en pratique, il est difficile de constituer des groupes hétérogènes. Si des conflits sociocognitifs ne sont pas observés dans un groupe hétérogène, est-ce parce que le, la ou les élèves de niveau plus faible ont un niveau insuffisant pour participer comme les autres, qu'elles ou ils n'osent pas prendre la parole dans ce groupe particulier ou dans le contexte particulier de la classe ? Rouiller<sup>23</sup> suggère de se baser sur des échanges a posteriori avec les élèves pour modifier le cas échéant la constitution de prochains groupes. Les chercheurs s'interrogent également sur le bénéfice des travaux de groupes pour les élèves les plus avancés. Michel Barlow<sup>24</sup> souligne que pour les élèves les plus consciencieux, le travail de groupe représente une perte de temps ou plutôt de rendement. Ces élèves estiment qu'individuellement, ils travailleraient plus vite et obtiendraient des résultats plus satisfaisants. Pour l'auteur, ceci peut être vrai à court terme et de leur point de vue, mais tout change si on se place à l'échelle de la classe entière et des objectifs généraux de la formation scolaire.

Pour ces élèves, il est également possible de penser à d'autres pédagogies coopératives. Les possibilités sont nombreuses et parmi celles-ci, le tutorat entre élèves s'avère être une solution de différenciation efficace tant pour l'élève avancé que pour l'élève en difficulté.

---

<sup>22</sup> Baudrit Alain (2005), *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles : De Boeck Université, Pédagogies en Développement.

<sup>23</sup> *Op. cit.*

<sup>24</sup> Barlow Michel (2000), *Le travail en groupe des élèves*, Ed. Bordas.

## « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? » Alain Baudrit (2000).

---

L'étymologie latine du terme renvoie à des significations comme « protéger », « s'occuper de » ou encore « prendre soin de ». Le tuteur est alors celui qui joue un rôle de protecteur, qui veille sur une autre personne, qui s'assure qu'elle ne manque de rien. A l'école, au collège, au lycée et à l'université, il est courant de considérer qu'il y a tutorat dès qu'un élève vient aider un de ses pairs. Alain Baudrit<sup>25</sup> souligne l'importance de la notion de pair car tuteurs et tutorés occupent des positions semblables, notamment des statuts sociaux équivalents. Cependant, pour pouvoir apporter leur aide, les tuteurs doivent se distinguer des tutorés. Alain Baudrit met en avant des critères comme l'âge, l'expérience ou le niveau d'habileté.

Cette conception du tutorat n'est pas exhaustive. Ainsi, Sarbin<sup>26</sup> distingue deux types de statuts sociaux. Il évoque d'abord les « statuts admis », lorsque des aptitudes personnelles sont mises en avant pour exercer une activité. Par exemple, le rôle de mère est associé à des qualités de protection, d'assistance et d'attention. Ensuite, Sarbin évoque un « statut acquis ». Celui-ci est lié à la maîtrise de compétences spécifiques faisant l'objet de certifications. Les enseignants se situent dans ce second cas dans la mesure où ils ont passé des formations diplômantes avant d'exercer leur métier. Pour Sarbin, le tutorat est associé au statut admis. Pour cet auteur, un tuteur est une personne prête à rendre service, à se montrer bienveillante à l'égard d'une autre sans qu'il lui soit nécessaire de posséder des titres particuliers. Par conséquent, les tuteurs ne sont pas des professionnels de l'enseignement. Finkelstein et Ducros insistent sur cette précision. Ceux deux auteurs mettent en avant le rôle d'auxiliaire pédagogique des tuteurs. En effet, ceux-ci ont une approche moins formelle des contenus enseignés et peuvent contrebalancer un excès d'académisme.

Au milieu du XXe siècle la pratique du tutorat commence à être utilisée dans l'enseignement sous l'influence des pratiques américaines. Les Etats-Unis étaient en effet confrontés à de réels problèmes éducatifs et sociaux. Lorsque l'enseignement

---

<sup>25</sup> Baudrit Alain (2000) Note de synthèse [Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique?]. In: Revue française de pédagogie, volume 132. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio. pp. 125-153

<sup>26</sup> Sarbin T.R. (1976). - Cross-age tutoring and social identity. In V.L. Allen (Ed. ), Children as teachers : Theory and research on tutoring. New York : Academic Press, p. 27-40.



commence à se démocratiser, un grand nombre d'enfants portoricains ou appartenant à la population noire, ont des difficultés à s'intégrer au sein des écoles pour des raisons linguistiques et culturelles. Débute alors un intense moment de réflexion sur la pratique et la notion de tuteur prend le sens qu'on lui accorde aujourd'hui. La notion de moniteur, perçus comme des « sous maitres » et impliquant une hiérarchie chez les tutorés est abandonnée au profit de la notion de tuteur. Ces derniers restent des assistants des enseignants mais n'interviennent pour aider leurs pairs seulement là où ils rencontrent des difficultés. De nombreux programmes voient alors le jour, qu'ils soient sur le temps scolaire ou extra-scolaire. Le *Youth Teaching Youth* (Des jeunes enseignent aux jeunes) est l'un des plus connus. Préparé par Mary C. Kholer, il fonctionne en dehors des horaires de classe, le soir ou durant l'été, dans 250 districts scolaires. Il s'appuie sur le principe suivant : des jeunes de milieux sociaux défavorisés qui bénéficient d'au moins deux ans d'expérience en lecture aident, dans leurs apprentissages, d'autres jeunes de mêmes milieux sociaux. Une formation est proposée aux premiers. Elle consiste à leur faire créer des jeux, réaliser des fiches, élaborer leurs propres méthodes d'enseignement, pour rendre les activités de lecture plus attrayantes. Les tuteurs sont des adolescents, âgés de 14-15 ans souffrant eux aussi de retards scolaires. Le programme a alors un double objectif : permettre aux tutorés d'améliorer leur capacités de lecture et permettre aux tuteurs qui en acquérant les techniques d'apprentissage peuvent eux-mêmes faire des progrès en lecture<sup>27</sup>. Braudit retrouve ici l'idée du « *Learning Through Teaching* » (apprendre en enseignant) plus connue, en Europe, sous le nom d'« effet-tuteur ».

Outre l'usage diversifié qu'ils ont pu faire du tutorat, les américains se sont ensuite interrogés sur le bien-fondé de cette pratique pédagogique, des interactions mises en œuvre, des dérives possibles ou encore aux rôles des tuteurs. Allen<sup>28</sup> a dirigé en 1976 la publication d'un ouvrage qui s'inscrit dans cette perspective. Il cherche les bases théoriques susceptibles de valider l'usage du tutorat. Pour cela, il fait référence à Bruner qui voit dans le fait de donner des responsabilités aux jeunes, un double intérêt : favoriser leur socialisation et faire d'eux des adultes responsables. Il propose

---

<sup>27</sup> Gartner A., M.C., Riessman F. (1973). - Des enfants enseignent aux enfants. Paris : Epi Editeurs, 1973 p.45.

<sup>28</sup> Sarbin T.R. (1976). - Cross-age tutoring and social identity. In V.L. Allen (Ed. ), *Children as teachers : Theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, p. 27-40.

alors de passer d'une école organisée selon un modèle compétitif à une école pensée comme une entreprise communautaire.

Dans cette optique, le tutorat à l'école trouve également ses fondements théoriques chez le psychologue russe Vygotski dont les idées sont à nouveau étudiées par les psychologues américains comme Bruner et Rogoff. Pour Vygotski, les enfants ne peuvent s'approprier les éléments culturels d'une société que s'ils sont mis en contact avec des personnes déjà familiarisées aux modes de vie ou formes de connaissances propres à cette société. Chez Michel Gilly La notion vygotkienne d'interaction de tutelle renvoie à une situation où « un sujet (adulte ou enfant) qui sait, ou qui sait mieux, doit en aider un autre à réaliser une tâche »<sup>29</sup>.

Le tutorat devient alors un objet de recherche reconnu. Travailler sur des variables précises, mesurer les effets du tutorat par rapport à d'autres types de pratiques pédagogiques; toutes ces préoccupations vont amener les chercheurs à monter des protocoles d'investigations expérimentaux. C'est le moment du « tout expérimental » selon Baudrit. En France, Daniel Guichard en 1999 s'interroge par exemple sur l'effet-tuteur. Il fait alors travailler soixante-quinze élèves de CM1 et de CM2. Les premiers sont les tutorés et les seconds les tuteurs. En regardant les résultats en résolutions de problèmes, Daniel Guichard fait alors le constat que l'effet tuteur n'est pas systématique et que celui-ci est lié à la qualité des interactions verbales entre les tuteurs et les tutorés. Ce constat est aujourd'hui partagé par Alain Baudrit, ancien enseignant, formateur puis enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux, principal spécialiste de la pédagogie par tutorat.

Au-delà du tutorat, la qualité des interactions est un objet d'étude qui concerne plus généralement l'ensemble des pédagogies collaboratives et fait l'objet de travaux scientifiques dans les années 2000.

---

<sup>29</sup> Gilly M. (1989) À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives actuelles et modèles explicatifs. In : Bednarz N. & Garnier C. (Dir.). Construction des savoirs. Obstacles et conflits. Ottawa : Agence de l'ARC, pp. 162-182.

## L'analyse des interactions entre élèves : le modèle de Michael Baker

---

Michael Baker<sup>30</sup> préconise d'analyser les interactions à l'aide d'un « modèle local et spécifique des processus d'élaboration des connaissances dans et par le dialogue », en réalisant une « analyse séquentielle des interactions entre élèves », c'est-à-dire en expliquant « en quoi et comment un type d'interactions donné produirait des apprentissages ». Il donne un exemple de modèle utile pour décrire les principales dimensions de l'activité étudiée, qui sont pour lui au nombre de trois :

- Le « degré d'alignement » qui correspond à la coordination entre les actions des élèves, avec d'un côté de l'échelle un travail individuel, c'est-à-dire un raisonnement presque exclusivement individuel à l'intérieur du travail de groupe, et à l'autre extrême une collaboration très étroite. Ce degré se mesure par l'attention à la tâche et par l'étude de l'intertextualité, à savoir « la façon dont les interventions langagières se construisent les unes à partir des autres » ;
- Le « degré de symétrie des rôles » joués par les élèves, d'une interaction symétrique pour laquelle les rôles sont équilibrés entre les élèves à une interaction asymétrique, sachant que les rôles peuvent être évolutifs ou non, imposés ou spontanés ;
- Le « degré d'accord » avec les partenaires du groupe, sachant que le désaccord suivi d'un argumentaire peut déboucher sur un conflit sociocognitif potentiellement intéressant pour l'apprentissage.

---

<sup>30</sup> Baker, M. (2008), Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.) *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, pp. 107-130. Berne : Peter Lang.

Lors des interactions, les « traces » d'apprentissage peuvent être suivies grâce au repérage d'« opérations cognitives-langagières, classées en quatre types :

- les opérations d'expansion, qui ajoutent une information ou généralisent un propos ;
- les opérations de contraction, qui réduisent au contraire l'information ;
- les opérations d'étayage, qui reprennent et enrichissent la proposition précédente ;
- les opérations de reformulation, notamment les tentatives de synthèse faites dans les interactions (explicitation de la nature de l'accord entre les deux interactants).

## Pratiques analysées et sources recueillies

---

### Que préconise la recherche pour que la différenciation pédagogique soit positive ?

---

Toujours selon les conclusions de la conférence du CNESCO (2017), nous suivrons les indications suivantes pour mettre en œuvre les activités de différenciation.

- **Avoir des attentes scolaires élevées pour tous**

La différenciation pédagogique ne doit pas entraîner une différenciation des objectifs. Les élèves fréquentant des classes où l'enseignant entretient des attentes élevées se montrent plus motivés et progressent davantage dans leurs apprentissages. Les recherches invitent les enseignants à proposer à tous les élèves des tâches stimulantes présentant un défi

- **Organiser des apports individuels pour tous les élèves et non comme une remédiation pour les seuls élèves en difficulté**

Les comparaisons internationales suggèrent que pour être efficace, la différenciation pédagogique ne doit pas prendre la forme exclusive d'une aide aux élèves les moins avancés. Comme il a été précisé dans la situation départ dans les classes observées, le rythme de progression des élèves est très différent. Les activités différenciées mises en place auront donc pour objectif de permettre aux élèves les plus en difficulté de progresser tout en continuant de faire avancer les élèves avec plus d'aisance face au travail scolaire.

- **Formuler des objectifs précis et à court terme**

Les résultats de la recherche montrent que les élèves prennent davantage confiance en eux et apprennent davantage si on leur donne des objectifs précis et à brève échéance. Couplés à des évaluations et des autoévaluations régulières, ces objectifs permettent des progrès graduels et ont pour effet de favoriser le développement de la confiance en soi.

- **Mettre en place des feedbacks régulièrement**

De nombreux travaux soulignent que les feedbacks sont un des leviers pour agir sur la motivation et l'apprentissage des élèves (ex: des commentaires sur les points forts et les points faibles, sur les améliorations possibles ou qui situent les progrès de l'élève par rapport à ses performances antérieures). Cette pratique permet de favoriser la motivation, et véhiculer une conception de la compétence qui se construit à travers le travail, l'étude et la régulation.

- **Maintenir des temps d'enseignement collectifs en classe entière importants**

Les dispositifs qui maintiennent un temps d'enseignement collectif important semblent plus efficaces et plus égalitaires que les dispositifs qui donnent priorité au travail individualisé.

Ces cinq recommandations seront prises en compte dans la mise en place des pédagogies coopératives. Nous analyserons deux solutions, le tutorat et le travail en petits groupes

## La différenciation par la pédagogie collaborative : des intentions à l'action

---

Le dossier de synthèse de la conférence du CNESCO (2017) avertit que mal conduite, une pédagogie différenciée peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves. La recherche montre en effet que, par volonté de bien faire ou à cause des contraintes liées à leur contexte d'exercice, les enseignants ont tendance à produire, à leur insu, un phénomène de différenciation (dite «active») qui pénalise à terme les élèves en difficulté. Ils ont tendance à proposer des activités plus simples, plus découpées et moins stimulantes aux élèves en difficulté envers lesquels ils ont des attentes faibles.

Ils peuvent alors donner aux élèves des retours moins précis sur leurs performances ou leur donner moins d'autonomie. Pour faire «avancer la classe», ils peuvent aussi moins les solliciter pour répondre à l'oral et leur laisser moins de temps pour répondre. Au final, et notamment lors de changement d'environnement scolaire (école/collège ou collège/lycée), ce traitement différencié accroît les écarts de performance entre les élèves et démotive les élèves les plus en difficulté.

### Le tutorat

La pédagogie coopérative peut s'appuyer sur le tutorat entre élèves. Il s'agit de créer au sein de la classe des petits groupes d'élèves de niveaux scolaires différents afin qu'ils puissent s'entraider.

La conférence du CNESCO (2017) souligne que les recherches ont mis en évidence des effets très positifs de cette pédagogie sur les résultats des élèves.

Le tutorat favorise les résultats des élèves en difficulté en complétant, rappelant, revisitant des aspects non maîtrisés d'une notion en cours d'acquisition. L'approche d'un élève tuteur est moins formelle que celle d'un enseignant. Les recherches montrent également que le tutorat aide significativement les apprentissages de l'élève tuteur. Il valorise les élèves avancés en leur confiant la

responsabilité d'aider leurs camarades en difficulté et en leur permettant d'approfondir la compréhension des notions à transmettre.

Pour être profitable aux élèves qui sont aidés (les «tutorés»), il est nécessaire que le tuteur fasse à la fois preuve d'un bon niveau d'expertise et s'entende bien avec le tutoré. Les élèves tuteurs doivent aussi bénéficier d'une préparation visant à scénariser le format des échanges.

L'impact du tutorat est à la fois positif sur le tutoré et le tuteur, qu'il soit exercé au primaire ou dans le secondaire. Le tutorat est aussi particulièrement efficace pour les élèves issus de milieux défavorisés.

L'ensemble de ces recommandations ont été prises en compte dans la mise en place des activités de tutorat. Les élèves tuteurs ont été choisis par leur niveau d'expertise et sur la base du volontariat pour favoriser la construction d'un bon climat relationnel. Ensuite, la scénarisation et la préparation des tuteurs s'appuient sur une fiche méthode distribuée aux élèves tuteurs avant la séance de tutorat. Cette fiche présentée ci-dessous a été construite spécifiquement pour l'histoire-géographie et pour les deux classes de quatrième ainsi que celle de cinquième.



## Fiche méthode pour le tuteur

Tu as été désigné/e comme tuteur/tutrice. Félicitations, tu vas pouvoir faire profiter tes camarades de tes compétences. Mais il y a cependant quelques règles.

### Deux règles d'or

- Ne pas de moquer mais encourager le camarade que tu aides.
- Ne pas donner sa copie, ses réponses ou son cahier. Si tu apportes directement les réponses, le tutorat n'aidera pas ton camarade.

### Comment aider ?

#### Face à une consigne tu peux :

- Relire la consigne étape par étape
- Demander ce qu'il a compris
- Expliquer la consigne avec des mots plus accessibles

#### Pour réaliser un exercice tu peux :

- Rappeler ce qu'il y a de nouveau dans le cours
- Retourner la question (par exemple : à ton avis, qu'est-ce que ça veut dire pour toi ?)
- Donner un exemple et demander d'observer attentivement cet exemple pour le comprendre.
- Suggérer de regarder dans le cours, le vocabulaire ou le titre du document.
- Proposer de faire étape par étape
- Réexpliquer la démarche sans faire à la place
- Donner sa façon de faire, « ses trucs »

## Le travail en petit groupe

Les notes de Céline Buchs, maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève, pour la conférence du CNESEO (2017)<sup>31</sup>, fournissent une méthode pour mettre en place des solutions de travaux de groupe.

Lors des travaux en groupes, les élèves sont amenés à jouer un rôle actif : ils échangent sur des contenus scolaires et réagissent aux interventions de leurs camarades, ce qui favorise le sentiment d'appartenance à un collectif et les régulations par les pairs sous la forme de retours immédiats et individualisés. Le fait de résumer des informations pour leurs camarades, d'enseigner des parties, d'expliquer leur compréhension, leurs procédures et leurs stratégies est particulièrement bénéfique ; se poser mutuellement des questions permet de co-construire des connaissances et d'approfondir la compréhension. Les discussions entre élèves permettent également de stimuler des divergences entre élèves concernant leurs points de vue, leur manière de se représenter la tâche ou leurs procédures de résolution de problèmes. Les déstabilisations cognitives qui en résultent sont positives dans la mesure où la discussion reste centrée sur la tâche et la compréhension des positions dans un contexte coopératif (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008).

Le rôle de l'enseignant est central pour assurer la participation de tous les élèves. En effet, si l'enseignant laisse les élèves s'organiser comme ils le souhaitent, certains élèves vont prendre davantage de place alors que d'autres vont rester en retrait. Il n'y aura alors aucune différenciation.

Pour introduire un travail en petits groupes, l'enseignant doit tout d'abord décider la tâche et la manière de constituer les équipes. Cohen (1994) recommande de s'assurer que la tâche qui est confiée aux élèves nécessite un apport de la part de tous les membres et ne peut pas être réalisée individuellement. Le nombre d'élèves dans les groupes doit être suffisamment réduit (2-5 élèves) pour permettre des interactions face-à-face individualisées

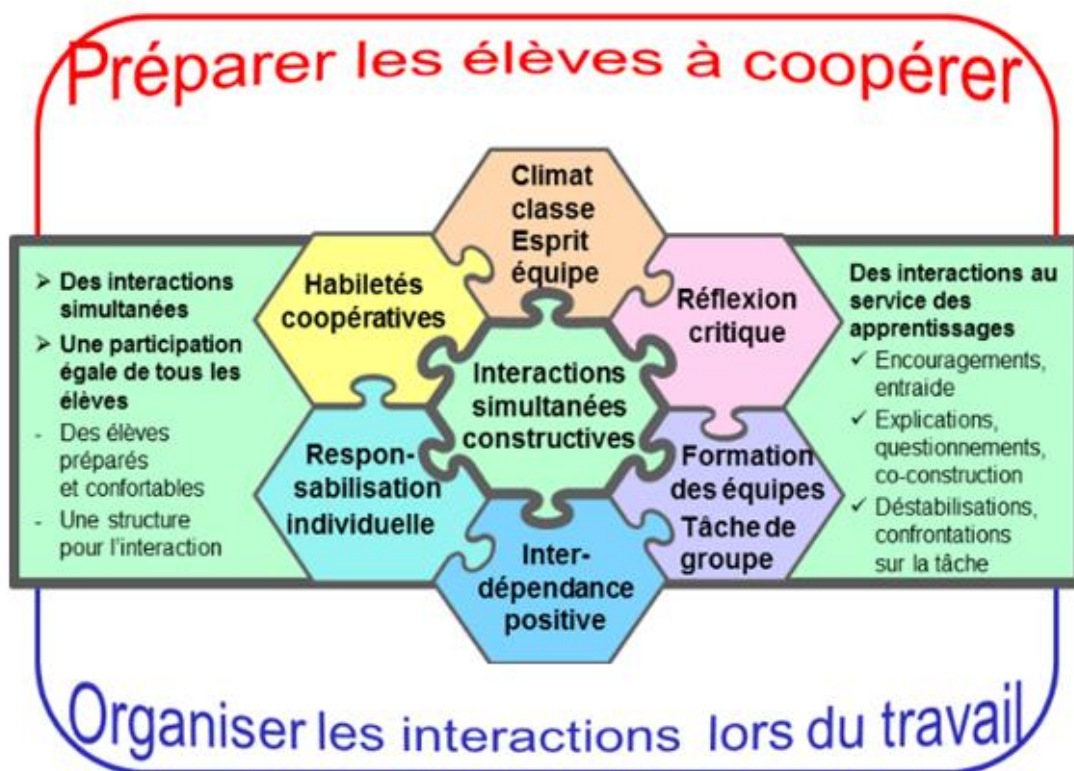
---

<sup>31</sup> [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313\\_13\\_Buchs.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_13_Buchs.pdf)

L'enseignant doit clairement expliciter les raisons de coopérer pour que les élèves s'emparent du travail en petits groupes comme d'une opportunité d'apprentissage et en profitent pour travailler les aspects sur lesquels ils doivent progresser plutôt que de se charger de ce qu'ils maîtrisent déjà ou déléguer à d'autres leur part de travail.

L'enseignant contribue à renforcer la responsabilisation individuelle lorsqu'il organise l'activité de manière à ce que la contribution de chaque élève soit possible et nécessaire pour atteindre l'objectif de l'équipe et qu'il rende visibles les apprentissages individuels. Les élèves ont alors une double responsabilité : faire des efforts pour atteindre l'objectif de l'équipe et aider leur camarade à faire de même. Il s'agit donc de pointer les responsabilités mutuelles et partagées des élèves et de l'enseignant

Enfin, dans la mise en œuvre de ces travaux de groupe, la synthèse des principes proposés par la pédagogie coopérative adaptée de Buchs servira de base pour le travail de préparation.



*D'après : Figure 1 synthèse des principes proposés par la pédagogie coopérative adaptée de Buchs (2016)*

A chaque situation de différenciation par le travail collaboratif, les objectifs seront de mettre en œuvre les différents principes proposés par ce modèle théorique. Les attendus des différents travaux sont donc les suivants :

- **Climat de classe et esprit d'équipe** : relation positive entre élèves et motivation orientée vers les apprentissages.
- **Réflexion critique** : discussion sur l'objet de l'activité favorisant l'acquisition des savoirs.
- **Formation des équipes**: les groupes sont constitués en fonction des facilités et des difficultés des élèves afin que les interactions aient des conséquences sur les apprentissages.
- **Interdépendance positive** : Les élèves doivent œuvrer pour la réussite de l'équipe afin qu'il y ait différenciation tant pour les élèves les plus en difficulté que ceux en situation de réussite.
- **Responsabilisation individuelle** : les élèves s'investissent et encouragent l'investissement de leurs équipiers.
- **Habiletés coopératives** : présence d'au moins un élève moteur permettant d'entraîner une cohésion de groupe favorable intégrant les élèves en difficultés.

## Les sources recueillies et méthode d'analyse

---

L'étude des situations de tutorat et de travaux de groupes sera effectuée à partir de transcriptions d'enregistrements audio des situations de tutorat et des fiches d'activité distribuées lors des travaux de groupe.

Ensuite, comment interpréter ces données ? L'objectif de cette étude est de savoir si la différenciation par la pédagogie collaborative permet de faire réussir les élèves en difficulté et de maintenir ceux qui ont plus de facilités tout en mesurant l'apport de la collaboration sur les apprentissages pour ces derniers. Pour pouvoir tirer des conclusions cette recherche, une démarche quantitative et qualitative seront croisées et mises en œuvre de la façon suivante :

- L'analyse quantitative observera le nombre de productions rendues terminées à chaque séance afin de savoir si le dispositif de différenciation a été efficace.
- L'analyse qualitative aura pour objet de mesurer le degré d'activité des groupes et les bénéfices sur les apprentissages à l'aide du tableau ci-dessous, constitué à partir des principes de la pédagogie coopérative de Buchs et des traces d'apprentissage de Baker.

<b>Bilan des apports de la situation de différenciation par le travail de groupe ou le tutorat</b>		
<b>Interdépendances positives</b>	<b>Opérations d'étayage</b>	<b>Opérations de reformulations entraînant un « effet tuteur »</b>

Pour être considérée comme réussie, les activités devront comprendre les éléments suivants :

- **Les interdépendances positives** : manifestation des élèves montrant la volonté de réussite de l'équipe.
- **Opérations d'étayage** permettant aux élèves en difficulté de progresser.
- **Opérations de reformulation entraînant un « effet tuteur »** : situations dans lesquelles le tuteur ou élève moteur du groupe s'est approprié un savoir ou une compétence qui a été acquise par l'opération de transmission à un autre élève. Il est également possible de considérer lorsque les interactions permettent aux élèves de passer d'une « posture scolaire »<sup>32</sup> où l'élève cherche avant tout à satisfaire les attentes d'un exercice à une « posture réflexive qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le "secondariser" pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports »<sup>33</sup>.

## Analyse et bilan des apports de la différenciation par la pédagogie collaborative

---

A partir de la méthode d'analyse définie, les différentes situations de différenciation seront analysées successivement afin de pouvoir dresser un bilan des apports de cette pratique pédagogique.

### Travail de groupe n°1 : séance d'une heure avec une classe de 4<sup>e</sup> en géographie sur le thème 2 : Les mobilités humaines transnationales, étude de cas de la première partie du thème intitulée « un monde de migrants ».

L'exercice se fait en deux temps. D'abord, une fiche d'activité réalisée (voir annexe 1.1) collectivement à partir d'un dossier documentaire et dans un deuxième temps, une production écrite individuelle réalisée à partir de la partie collective est

---

<sup>32</sup> Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | p.39

<sup>33</sup> *Ibid.*

attendue. Durant la réalisation de ce travail, les élèves étaient installés sur six îlots avec un moins un élève moteur par îlots et deux pour l'îlot avec une élève allophone.

Afin d'observer les apports de cette activité, les deux des productions les plus représentatives de l'activité montrant à la fois les réussites les échecs ont été analysées (annexes 1.2 et 1.3).

L'observation du rendu du premier groupe constitué de deux élèves moteur et Angie l'élève allophone, montre des résultats encourageants. La production d'Angie, présentée ci-dessous est particulièrement intéressante.

Maqueton Ils sont parti<sup>de</sup> Kaboul, pour aller a paris, car il y  
Angie la guerre dans leur pays.  
4<sup>e</sup>D Leur transport: En voiture, en bus, en train et en ba  
Ils ont aussi voyagé à pied  
Les difficultés: Acquisition de faux-papiers, contrôle  
de la police, Enfermement en centre de rétention et  
Expulsion vers Kaboul de 3 des 5 migrants.

Angie est plutôt avancée dans l'apprentissage du français mais refuse souvent de travailler et de faire l'effort de rédiger en français pour raisons personnelles. Dans la copie présentée, nous pouvons voir qu'Angie a travaillé, rédigé et a individualisé sa réponse. A titre de comparaison, la copie de Coralie l'élève moteur jouant le rôle de tutrice de manière informelle est présentée ci-dessous pour s'assurer que le travail d'Angie n'est pas une copie de celui de Coralie.

Coralie  
4<sup>e</sup>D  
Partie 3: Les migrants ont commencé leur voyage à  
Kaboul, leur ville d'origine. Ils ont dû quitter  
cette ville à cause de la guerre. Durant le  
trajet, ils ont dû franchir des obstacles  
risquer comme des acquisitions de faux-papiers  
à Van, des contrôles à Van ainsi qu'à Kusada.  
des enfermements et des expulsions. Pour leur  
trajet ils leur a fallu des transports différents  
il y a la voiture, le bus, le train, le bateau  
et aussi ils ont fait un bout du trajet à pied  
Au final ils leur a fallu 177 jours pour aller  
jusqu'à Paris.



Dans les interactions orales du groupe, l'ensemble des élèves a appliqué une logique d'étayage envers Angie en expliquant systématiquement ce qui est demandé, comment répondre aux exigences et sans se contenter de donner les réponses. On constate également création d'interdépendances positives car les interactions entre les membres du groupe ont permis à Angie de sortir de sa position de refus due à sa situation personnelle pour véritablement s'investir dans le travail. Le soutien d'Angie a occupé pratiquement tout le temps accordé à cette activité.

En revanche, le groupe de Florine (annexe 1.3) n'a pas permis de différencier l'activité. Florine était l'élève moteur. Celle-ci a d'abord eu beaucoup de mal à accepter l'idée de travailler en groupe. En effet, un temps de médiation à l'oral a été nécessaire en début d'heure pour qu'elle accepte de s'installer avec son groupe. Comme il est possible d'observer dans la production ci-dessous, Florine a totalement individualisé son travail. Les noms de ses camarades ne figurent pas sur le travail rendu. Florine a d'abord inscrit son hypothèse dans la quatrième case puis a demandé oralement celles de ces camarades pour les inscrire dans une autre couleur pour signifier que celles-ci sont issues de ses camarades.

Florine Rebouan 4<sup>ème</sup>

Nom :	Couleur :
Florine R.	•

**Consignes :** Vous réaliserez cette activité en groupe. Pour voir le travail de chacun, écrivez votre nom et choisissez une couleur. L'objectif est de collaborer et de vous entraider pour trouver les réponses les plus justes possibles.



**Kaboul - Paris : parcours de migrants**

Chaque année, à l'occasion de la journée internationale des droits des migrants (le 18 décembre), les associations sensibilisent l'opinion publique sur les conditions de vie des migrants. Une association vous sollicite pour réaliser un rapport. En groupe, vous allez présenter le parcours de cinq jeunes afghans, partis de Kaboul pour rejoindre l'Europe.

1) D'après vous, pourquoi ces jeunes hommes sont prêts à quitter leurs pays d'origine ? Formulez chacun au moins une hypothèse

Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3	Hypothèse 4
La cause est : la guerre.	La cause est : la guerre.	Pour la guerre.	Ils fuient leur pays car ils n'y ont plus d'habitation convenable. Ils perdent tous de nouvelles horizons pour avoir une vie meilleure.



Son écriture est d'ailleurs reconnaissable sur toute la copie. Malgré les conseils apportés sur la collaboration par le professeur, le fonctionnement de ce groupe a toujours été le même. Tout le monde lit les documents, Florine apporte une réponse et ses camarades valident. Il n'y a alors pas eu de différenciation car Florine n'a pas cherché à répartir les documents ou encore s'assurer que ses camarades étaient en mesure de pouvoir répondre. De surcroît, même lorsqu'un membre du groupe avait une réponse, il préférait reprendre celui de Florine. Par exemple, à propos des difficultés rencontrées par les migrants, un membre du groupe avait proposé de préciser qu'il y avait de nombreuses frontières à traverser. Florine a alors répondu que cela n'était pas nécessaire car selon elle cela avait déjà été dit implicitement lorsqu'elle a listé tous les pays traversés.

Quels sont les pays traversés par ces migrants ?	Combien de temps mettent-ils pour arriver à Paris	Quelles difficultés rencontrent-ils
<p><del>##</del> Afghanistan            Pakistan            Iran            Turquie            Grèce            Italie            France.</p>	<p>Pour arriver à Paris ils <del>##</del> ont mis 117 jours.</p>	<p><del>##</del> Ils ont dépensés 20 000 dollars pour tout au long de leur trajet. Ils ont parcouru 5000 km.</p>

Sur l'extrait présenté ci-dessus, Florine a travaillé pratiquement toute seule. La qualité du travail a logiquement été impactée car seule, elle ne pouvait pas réaliser convenablement l'ensemble des tâches. Il manque par exemple des éléments sur les difficultés rencontrés par les migrants tels le besoin de faux papiers, le passage de frontières surveillées ou encore les longues distances de marche. Le reste du groupe s'est contenté de valider les réponses de Florine ou de n'ajouter que de brefs éléments de réponse comme les pays que Florine avait oubliés. Par manque de temps, aucune production écrite n'a été rendue.

A partir de ces observations, il est alors possible de dresser le bilan suivant :

<b>Bilan des apports de la situation de différenciation par le travail de groupe</b>		
<b>Interdépendances positives</b>	<b>Opérations d'étayage</b>	<b>Opérations de reformulations entraînant un « effet tuteur »</b>
Visibles principalement pour le groupe d'Angie et totalement absentes du groupe de Florine.	Souvent absentes dans le groupe de Florine et exclusivement portées sur Angie dans le premier groupe. Néanmoins cela a permis à Angie de rendre une production écrite pertinente grâce à l'appui de deux de ses camarades	Trop peu de reformulation. Des élèves sans difficultés comme Florine ont pris la main sur toute la partie collective, sans discussion. Pour le groupe d'Angie, l'attention des élèves moteurs a été logiquement portée sur les reformulations en français. Cela a alors laissé peu de place aux possibilités de contradiction et aux opportunités de reformulation de réponses en géographie.

Enfin, afin de généraliser l'apport de cette activité pour l'ensemble de la classe, une approche quantitative de ce qui a été rendu permet de compléter ce bilan. Hormis pour le groupe de Florine, toutes les feuilles avec la partie collective ont été rendues terminées, très peu de correction a été nécessaire. En revanche pour la partie individuelle les résultats sont moins encourageants. Sur les vingt-huit copies attendues, seulement quinze ont été rendues terminées. Les autres étaient soit non terminées soit pour un plus petit nombre, quasiment vierges. Cela est d'autant plus décevant car les copies quasiment vierges étaient celles des élèves les plus en difficulté à l'écrit. Néanmoins, Angie l'élève allophone a rendu une production écrite.





Pour ces élèves en difficulté, nous pouvons déduire que cette activité a échoué. Un étayage supplémentaire aurait été nécessaire. Il aurait par exemple été pertinent de faire des « points étape » pour guider ces élèves sur des difficultés précises et ainsi donner des exemples de déblocage de situations dont pourraient s'inspirer les élèves moteur.

## Travail de groupe n°2 : séance d'une heure avec une classe de 4<sup>e</sup> en géographie sur le thème 2 : Les mobilités humaines transnationales, étude de cas de la deuxième partie sur « le tourisme et ses espaces ».


L'exercice est similaire au précédent avec cependant une fiche d'activité un peu plus longue (annexe 2.1). Celle-ci est réalisée en groupe dans un premier temps à partir d'un dossier documentaire et d'un territoire différent par groupe. Dans un deuxième temps, une production écrite individuelle s'appuyant sur les réponses de la partie commune était également attendue. La composition des îlots a légèrement été modifiée pour les groupes n'ayant pas collaboré mais toujours en conservant au moins un élève moteur par groupe.

A nouveau, les deux productions (annexe 1.2 et 1.3) les plus représentatives ont été sélectionnées pour une analyse qualitative.

Dans le premier groupe (annexe 1.2), l'activité a suscité des interdépendances positives. L'élève moteur est Margot qui a trouvé cette activité plus motivante que la dernière et qui s'est beaucoup plus impliquée pour accomplir la tâche et surtout mener Florine A. et Stanley le plus loin possible. Comme le montre l'extrait ci-dessous, les élèves du groupe étaient soucieux d'apporter leurs réponses. L'ensemble des réponses de chacun constitue la réponse finale. Les réponses sont individualisées car on constate bien une couleur et surtout une écriture différente par membre du groupe.

Nom :	Couleur :
Margot	
Stanley	
Florine	
Stanley	

**Consignes :** Vous réaliserez cette activité en groupe. Pour voir le travail de chacun, écrivez votre nom et choisissez une couleur. L'objectif est de collaborer et de vous entraider pour trouver les réponses les plus justes possibles.

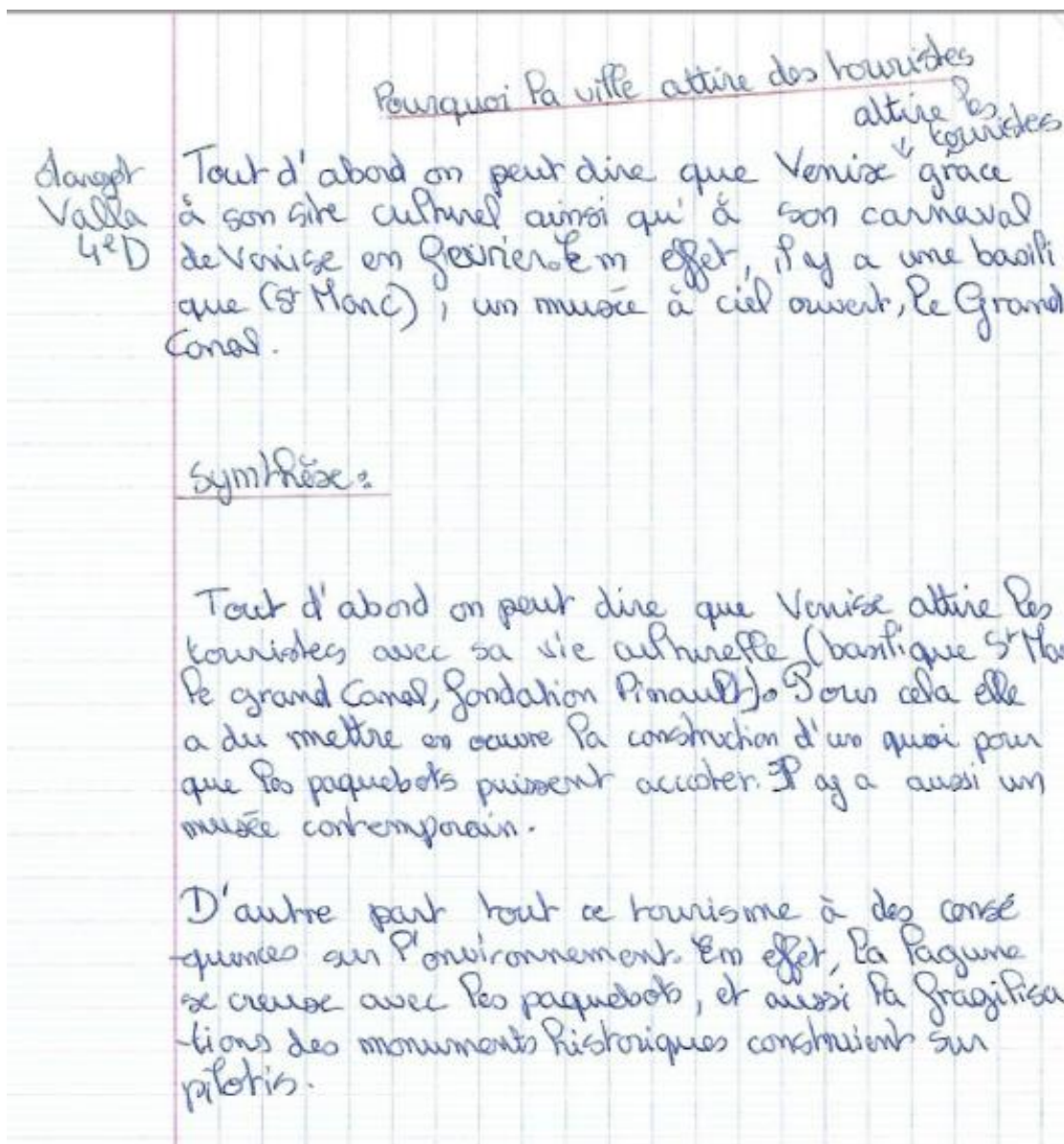


### Quels sont les effets du tourisme sur le territoire ?

De la même façon que dans la question précédente, vous remplirez individuellement puis collectivement le tableau ci-dessous :

Effets positifs	Effets négatifs
<p>La ville gagne 2/5 millions de euros par an                      la ville attire beaucoup de touristes.</p>	<p>Le tourisme de masse a des conséquences sur l'environnement.                      La relation entre les Français et les touristes est tendue.</p>

Les opérations d'étayage ont été nombreuses pour Stanley et Florine A. pour qui le prélèvement d'information est compliqué. Pour pallier ces difficultés, Margot a découpé les tâches et orienté le questionnement. Elle a par exemple donné un document à Florine en lui demandant de regarder l'évolution du nombre de touristes. Pour Stanley, Margot a donné un autre document et lui a demandé ce que peuvent penser les Vénitiens de tous les touristes. Les interventions de Margot ont été déterminantes dans la réussite de l'exercice dans la mesure où c'est elle qui a divisé les tâches afin que chacun puisse apporter une réponse. Cependant, dans la deuxième partie individuelle, les consignes de l'exercice ont bridé les possibilités d'étayage. En effet, malgré le fait que cette partie s'appuie sur les réponses du groupe, tous les membres ne peuvent bénéficier de l'apport des élèves moteurs. Les trois productions des élèves présentées ci-dessous le montrent clairement.





Florine

Vénise attire les touristes grâce à leurs animations par exemple (le carnaval, musée d'art contemporain), les habitants de Venise (56400) se montrent que il y a beaucoup de vie culturelle de cette ville. Pour les touristes ils ont la possibilité de se promener en gondole (bateau).

Stanley Il y a 25 millions de touristes par ans qui vont à Venise. Ils viennent pour visiter des lieux culturels comme la basilique St Marc, le grand canal, et le palais des Doges.

Synthèse: On peut dire que Venise attire les touristes avec sa vie culturelle la basilique St Marc, Venise a du construire un quai pour pouvoir accueillir les jachets qui amènent les touristes à Venise. Lorsque que les bateaux arrivent la pollution se crée et fragilise les monuments sur pilotis.

Sur ces trois productions, nous pouvons voir que celle de Margot répond à toutes les attentes de la dernière partie de l'activité demandant une synthèse (voir annexe 2.1). Ce n'est cependant pas le cas de celle de Florine A. où il manque les conséquences du tourisme et où il persiste des erreurs de langages (les touristes ils sont la possibilité de...). Ici, Margot n'est pas intervenue pour souligner ce qu'il manque. De même, il est possible de faire ce constat pour la copie de Stanley qui est succincte et peu organisée. Son travail est cependant bien plus qualitatif que d'ordinaire lorsqu'il n'y a pas de travaux de groupes. Ici Stanley a réutilisé le plan fixé par le groupe qui présenté ci-dessous, puis sélectionné des exemples.

Plan	Attrait touristique	constructions	conséquences
	vie culturelle	quai pour les paquebots musée pour touristes	La pragmatisme des égyptes historiques construire sur pilotis

Ensuite, la mise en forme de son travail étant similaire à celle de Margot, il est possible de constater un effort de la part de Stanley. Il s'est inspiré du travail de Margot, bien que cela ne lui ait pas permis d'acquérir la méthode car nous sommes dans une situation relevant plus du recopiage que de l'appropriation. Néanmoins, l'élève qui d'ordinaire ne rend que très peu de travaux a ici fait l'effort de rédiger et chercher des exemples. Enfin, si nous observons individuellement la copie de Margot, nous constatons que la synthèse a été réalisée en deux fois. Cependant ces deux phases ont toutes été réalisés d'une traite car il n'y a pas de ratures ou de correction. Il est alors possible de déduire que ses réponses n'ont pas été contredites et par conséquent qu'elle n'a pas eu l'occasion d'ajouter des éléments ou de justifier la validité de ses réponses n'apportant alors pas de réflexion supplémentaire permettant de créer un effet tuteur.

Le constat du groupe de Florine R. est différent. Le groupe a été modifié avec l'arrivée de Clothilde. Etant elle aussi élève moteur, l'objectif était d'amener de la contradiction dans le groupe afin d'éviter que Florine R. mène à elle seule le travail sans prendre en compte les avis ou les difficultés de ces camarades. Au regard de ce qui a été rendu dans la partie collective (voir annexe 2.3). Florine a en effet moins individualisé le travail car on note l'écriture de chacun des membres du groupe. Cependant il n'y a pas eu de contradiction apportée comme le montre l'extrait suivant :

Nom :	Couleur :
Florine	—
Clothilde	—
Océane	—
Antoine	—

Consignes : Vous réaliserez cette activité en groupe. Pour voir le travail de chacun, écrivez votre nom et choisissez une couleur. L'objectif est de collaborer et de vous entraider pour trouver les réponses les plus justes possibles.



## J'analyse les effets du tourisme sur le territoire

Quel type de tourisme ?

♥ Les types de tourisms dans le monde		
<p><u>Tourisme culturel</u> tourisme qui a pour but de faire découvrir le patrimoine culturel et le mode de vie des habitants d'un lieu</p>	<p><u>Tourisme de masse</u> tourisme qui concerne des millions de personnes</p>	<p><u>Le tourisme durable</u> Depuis les années 2000, on est plus conscient des conséquences négatives du tourisme de masse. Le tourisme durable est un tourisme qui respecte l'environnement et préserve à long terme les ressources naturelles et culturelles.</p>

D'après vous, parmi les formes de tourisms présentées, à quel type de tourisme appartient votre territoire ?  
Formulez chacun au moins une hypothèse

Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3	Hypothèse 4
Tourisme culturel	Tourisme culturel	Tourisme culturel	Tourisme culturel

Justifiez maintenant votre réponse à l'aide d'exemples précis :

Votre réponse :

Nous considérons que Venise est une ville de tourisme culturel. En effet nous percevons ensemble l'architecture des bâtiments mise en valeur.

La réponse attendue était le tourisme de masse et le tourisme culturel. Or, ici Florine et Clothilde se sont entendues sur la réponse du tourisme culturel. Comme lors de l'exercice précédent, chacun a lu les documents. Ensuite, Florine a proposé sa réponse et voyant que Clothilde avait la même, les deux élèves ont présenté leurs réponse comme vraie et les ont inscrites aussitôt. Antoine, élève non moteur mais sans pour autant avoir de grandes difficultés a été convaincu et n'a pas cherché sa propre réponse. N'ayant alors pas apporté de contradiction, Océane l'élève en difficulté s'est elle aussi alignée sur cette réponse et l'exercice est resté incomplet. On constate à nouveau qu'il n'y a pas eu d'interdépendances positives et d'opération d'étayage dans le groupe de Florine R. En effet, on constate que trop peu d'informations ont été prélevées dans le temps imparti dans l'extrait ci-dessous :

Effets positifs	Effets négatifs
beaucoup de tourisme .	Valise à roulette & effet sonore très encombrant .

Ceci est d'autant plus dommageable car Clothilde et Florine avaient relevé plus d'exemples au brouillon. Ensuite, il n'y a eu de plan réalisé collectivement pour la synthèse et les écrits individuels présentés ci-dessous sont trop courts. Ces derniers relèvent principalement du travail de Florine R. et de Clothilde, alors que le travail était conçu pour au minimum quatre élèves. Le manque d'informations prélevées peut alors expliquer pourquoi les synthèses ont été aussi courtes. De surcroît, les synthèses sont les mêmes. Clothilde et Florine R. ont rédigé ensemble leur réponses, mais Antoine s'est contenté de recopier et Océane qui aurait pu bénéficier d'étayage n'en a pas reçu et n'a pas rendu de synthèse.

Florine R.

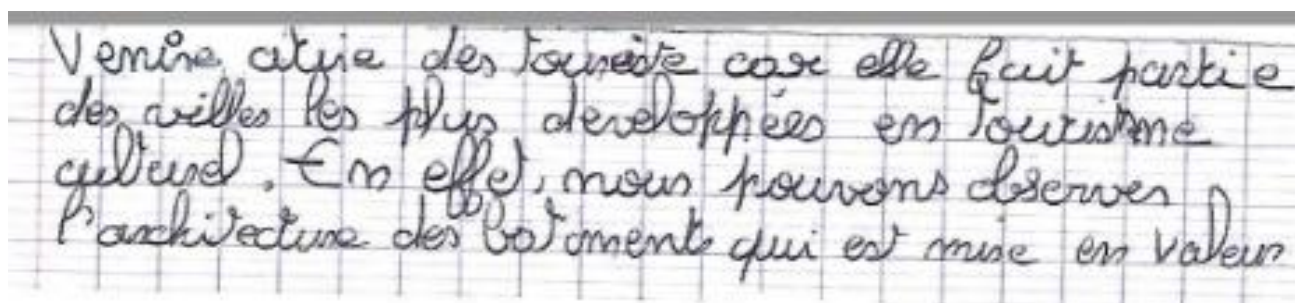
Venise attire des touristes car elle fait partie des villes les plus développées en tourisme culturel .  
En effet nous pouvons observer l'architecture des bâtiments mise en valeur .

Clothilde :

JARDIN  
Clothilde  
4D. Venise attire des touristes car elle fait partie des villes les plus développées en tourisme culturel .  
En effet , nous pouvons observer l'architecture des bâtiments qui est mise en valeur .



Antoine :



Cependant, si l'on observe à nouveau l'aspect quantitatif de l'ensemble de productions, on peut noter une progression. Les feuilles avec la partie collective ont à nouveau toutes été rendues terminées, avec cependant des confusions entre les notions de tourisme durable et tourisme de masse. Ensuite, vingt-et-une copies individuelles ont été rendues sur les vingt-quatre attendues. On aperçoit ici un net progrès mais les copies manquantes sont toujours celles des élèves les plus en difficulté. Angie par exemple n'a pas rendu son travail. Néanmoins Stanley qui est en situation de décrochage scolaire a quant à lui rendu un écrit alors que la séance précédente il n'avait rien remis.

Ensuite, en ajoutant ces données quantitatives à l'analyse des deux groupes présentés, quels ont été les apports pour les élèves en difficulté et les élèves moteurs ?

<b>Bilan des apports de la situation de différenciation par le travail de groupe</b>		
<b>Interdépendances positives</b>	<b>Opérations d'étayage</b>	<b>Opérations de reformulations entraînant un « effet tuteur »</b>
Par le nombre de travaux rendus, il est possible de déduire que l'activité a suscité une volonté de réussite des équipes. Cependant, le groupe de Florine R. n'a pas fonctionné car les	Majoritairement présentes dans le groupe de Margot avec cependant une élève n'a pas bénéficié d'étayage. Avec une prise de recul, il s'avère que cela était déjà le cas lors du précédent exercice.	Margot l'élève moteur a reformulé les questions mais aucune contradiction n'est apportée ce qui ne permet pas à l'élève de remettre en question ses réponses pour consolider leur validité.

<p>réponses ont été individualisées. Le support est alors à questionner. Pour des élèves en retrait comme Antoine, la réalisation d'une fiche commune peut induire plus facilement un effet d'autocensure.</p>	<p>Par exemple, dans le groupe d'Angie, celle-ci a été la seule à bénéficier d'étayage pour la rédaction. Or il y avait un autre élève à qui cette aide aurait été bénéfique. Mais le fait de réaliser une première partie collective et une deuxième individuelle, limite les possibilités d'étayage.</p> <p>Enfin, ces opérations, malgré un léger progrès sur l'attitude de groupe, ont encore été absentes dans certains groupes comme celui de Florine R.</p>	
--	--	--

## Séance de tutorat n°1 : le récit de la prise de Château-Gaillard

Parmi les solutions de différenciation par la pédagogie collaborative étudiées dans ce travail de mémoire, le tutorat entre élève constitue le deuxième axe de recherche.

La situation de tutorat analysée porte sur le récit historique de la prise de Château-Gaillard en classe de cinquième. Tout d'abord, les élèves volontaires pour être tuteur et disposant de l'avance nécessaire pour cette mission, ont lu au préalable la fiche méthode du tuteur présentée à la page 23. Lorsqu'un élève se retrouve bloqué, il lui est demandé s'il veut recevoir l'aide d'un camarade tuteur. S'il accepte, un élève tuteur ayant terminé l'activité vient alors l'aider.

Dans les extraits de la transcription analysée (voir annexe 3.2), l'élève tutrice est Laurine. Celle-ci a réalisé une partie du travail sur son temps personnel et a par conséquent terminé le travail pratiquement une demi-heure en avance. Les élèves tutorés sont Alvina qui a des difficultés pour la rédaction et Clément qui lui aussi est en difficulté pour la rédaction et la compréhension des consignes. Bloquant souvent rapidement sur les consignes, Clément a tendance à se déconcentrer facilement. La séance de tutorat s'est alors déroulée sur la dernière demi-heure du cours et Laurine était chargée d'aider ses camarades à appliquer la méthode du récit historique (voir annexe 3.1) à partir des réponses corrigées sur la prise de Château-Gaillard lors du cours précédent.

Le bilan des interdépendances positives a été dressé à partir des interactions suivantes :

Laurine a souvent dit : « *bon maintenant vous avez compris, vous pouvez le faire tout seul* » ; « *c'est marqué dans le texte* » ; « *Bon vous avez fini ?* »... Ce type d'expression peut traduire chez Laurine l'envie de renvoyer les élèves tutorés vers les documents plutôt qu'une volonté d'aller chercher ces élèves pour les conduire à la réussite de la tâche. Néanmoins, Laurine a souvent validé les réponses ce qui peut rassurer des élèves comme Alvina. Peu à l'aise avec la rédaction, Elle a alors bénéficié d'un découpage de la tâche permettant de progresser. Ce climat motivationnel semble

avoir été bénéfique à Alvina qui a cherché à montrer à Laurine ses capacités comme le montre l'extrait ci-dessous-à propos de la lecture des chiffres romains.

- A : Et donc le siècle c'est X 1 2 3
- L : Non ce n'est pas ça...
- A : Attends, je vais trouver (Alvina coupe la parole à Laurine sans s'en rendre compte car elle regarde aussitôt sa fiche avec les chiffres romains) Ah, ça veut dire 13.

Cependant, bien qu'elles ne soient pas absentes, l'activité de tutorat n'a pas suscité les interdépendances positives attendues. Néanmoins, l'activité a permis d'apporter un étayage important pour Alvina comme le montrent les extraits sélectionnés ci-dessous.

- A : Mais comment ça est situé dans l'espace ?
- L : Dans le lieu où ils sont
- A : Ah en Normandie, donc je vais l'écrire.
- L : Non, il faut d'abord une introduction.
- A : Une introduction ? Mais je ne sais pas faire de rédaction ?
- L : Alors il faut commencer par une introduction par exemple le château ce situe...
- A : En Normandie ! Donc le Château se situe en Normandie. Il y a un e à la fin de Normandie ?
- L : Oui

[...]

- A : Donc dans ce château il y a des conflits...
- L : Oui mais entre qui et qui ?
- A : Ah entre Philippe Auguste et Jean sans Terre, Philippe Auguste roi de France et Jean sans Terres son vassal et roi de Angleterre.

[...]

- A : Mais je ne comprends pas, on ne doit pas recopier ce qu'il y a écrit dans le cours mais c'est ce qu'on a fait depuis le début
- L : Mais non a pris seulement les informations les plus importantes
- A : Ah d'accord, mais c'est quoi un domaine ? (Alvina ne laisse pas Laurine répondre car elle voit une faute d'orthographe dans son texte)
- L: Un domaine royal, c'est le territoire appartenant au roi

Dans les extraits présentés, Alvina a bénéficié de reformulations des consignes, de rappel des notions permettant de tisser les liens entre les cours, ainsi que de l'aide sur l'explication de la méthode de rédaction. Alors qu'Alvina se serait contenté de décrire les évènements par « il y a des conflits », Laurine ajoute « oui mais entre qui et qui ? » ce qui relance la réflexion chez Alvina qui complète sa réponse allant chercher d'autres éléments en autonomie. En revanche, sur les extraits présentés comme sur toute la transcription, les opérations d'étayage sont absentes pour Clément. Ce dernier ne s'est pas lancé dans la tâche avec la même motivation qu'Alvina. Les diverses remarques « Clément arrête de copier » sont explicites. Cependant, Clément n'a pas refusé le travail. Il s'est lancé dans l'activité plus tard que ses camarades ce qui a rendu son intégration au groupe plus difficile. Il a d'ailleurs fait des propositions intéressantes avec Alvina qui auraient pu susciter un effet tuteur pour Laurine.

- A : Ah mais non on a situé dans le temps et après dans l'espace, ça ne va pas convenir au professeur.

- L : Mais si, ce n'est pas grave si on n'a pas fait dans le bon sens. Attend, je vais demander au professeur

(Le professeur explique que ce qui compte c'est que les événements soient dans l'ordre et que mettre le lieu avant la date ne pose pas problème pour comprendre le récit de la prise de Château Gaillard)

- Clément sa lance dans une explication mais Laurine lui coupe la parole. Alvina la reprend et Clément prend la parole

[...]

- C : Mais ça aurait peut-être été mieux d'écrire au XIIIe siècle et tout ça pour commencer

Ici, le guidage proposé par Laurine pour l'organisation des idées n'était pas inexact. Cependant, Lorsque Clément et Alvina proposent une solution différente en écrivant d'abord la date, Laurine préfère demander au professeur. Or, si Laurine avait été en mesure d'expliquer pourquoi cela n'avait pas d'importance cela aurait pu montrer un effet tuteur dans la mesure où sa maîtrise de l'exercice lui permettait non seulement de le réaliser, mais aussi d'en expliciter le sens. Nous aurions pu considérer qu'il y a eu un effet tuteur si Laurine avait dépassé le stade de l'affirmation : « Mais si, ce n'est pas grave si on n'a pas fait dans le bon sens ». Sachant la réponse, elle n'a pourtant pas été mesure d'expliquer pourquoi elle a d'abord parlé du lieu et pourquoi d'abord parler de la date n'était pas incorrect. Dans ce cas de figure nous aurions pu observer un effet tuteur car Laurine aurait expliqué que le but du récit historique est d'expliquer un événement le plus clairement possible et que pour cela l'ordre des consignes de la fiche méthode peut être modifié si l'ensemble du récit est cohérent. Or, bien que l'opportunité se soit présentée, Laurine n'a pas donné cette explication relevant d'une posture réflexive. Par conséquent, la séance de tutorat n'a pas permis d'établir un d'effet tuteur.

Dès lors, à partir de ces observations, il est possible de dresser le bilan suivant :

<b>Bilan des apports de la situation de différenciation par le tutorat</b>		
<b>Interdépendances positives</b>	<b>Opérations d'étayage</b>	<b>Opérations de reformulations entraînant un « effet tuteur »</b>
<p>Dans la transcription, il est difficile de noter une volonté d'entraîner le groupe le plus loin possible de la part de l'élève tutrice. Néanmoins, la présence de celle-ci a pu instaurer un climat motivationnel favorable à Alvina qui a eu envie de montrer ses capacités.</p>	<p>Très présentes pour Alvina qui a été aidée pour organiser ses idées mais Clément n' pas bénéficié d'étayage car sa dissipation avait tendance à déplaire à l'élève tutrice.</p>	<p>La transcription montre qu'il y eu des opportunités d'interactions pouvant susciter un effet tuteur. Les réponses de l'élève tutrice ont été à plusieurs reprises remises en question, mais les réponses à celles-ci n'ont pas montré de réflexion supplémentaire chez Laurine.</p>

## Séance de tutorat n°2 : analyse de documents sur la société coloniale en Algérie.

Dans cette deuxième transcription (voir annexe 4.2), la situation de tutorat est similaire à la précédente. Camille est l'élève tutrice et Blandine l'élève tutorée. Après la validation de ses réponses, Camille qui a terminé l'activité en avance, part aider Blandine avec la fiche méthode de l'élève tuteur. Blandine est alors peu avancée dans la réalisation de l'activité (voir annexe 4.1) et n'en était qu'à la phase du tableau d'analyse de documents.

La transcription relate la réalisation de cette analyse documents en quatrième sur le deuxième thème d'histoire intitulé : conquêtes et sociétés coloniales. Cette activité intervient après l'étude de la conquête de l'Algérie et est axée sur la notion de colonie de peuplement

La phase de tutorat ayant été de l'ordre d'une quinzaine de minutes, l'ensemble de la transcription a été retenu pour dresser ce bilan.

- C : Est-ce que tu as compris le terme ? (colonie de peuplement)
- B : Attends je vais chercher dans le manuel
- Lecture de la définition et validation
- C : Tu as recopié mais est-ce que tu as compris ce que ça veut dire ?
- B : Non pas trop
- C : Alors en gros c'est un pays qui colonise un autre pays, il gagne (référence à la conquête de l'Algérie) et du coup il s'installe là-bas
- Réalisation de la deuxième question en autonomie
- Blandine donne le chiffre de la population de l'Algérie au XIXe de manière très incertaine et demande si c'est la bonne réponse puis dit qu'elle ne comprend pas Je ne comprends pas
- C : Est-ce que pour toi c'est la population totale qui montre que l'Algérie est une colonie de peuplement
- B : Ah non car ce n'est pas tout le monde qui vient
- Blandine cherche, marmonne des réponses puis dit à nouveau ne pas savoir.



- C : Alors si tu préfères, qu'est ce qui montre que les colons aillent s'installer en Algérie
- B : Bah parce qu'il y a la guerre
- C : Non, il y a quelque chose qui te l'indique. En 1850 ils (les Algériens) sont 93% et là ils sont 85%
- B : Ah non mais si on voit aussi que les colons ont plus de terres ? Du coup je note qu'ils ont 115 000 hectares puis 1 900 000 hectares
- C : Oui voilà.
- C : Quels sont les intérêts de la colonisation ? (lis quelques éléments du document 2 puis dit à nouveau ne pas comprendre le document)
- C : Alors regarde bien le document 2, de quoi il parle
- B : Des échanges commerciaux
- C : Oui entre qui ?
- B : La France et l'Algérie
- C : Et qu'est-ce qu'ils échangent
- B : Du coton, des peaux travaillées, laine, fruits de table...Mais du coup je ne sais pas quoi choisir
- C : Prend le plus important

Tout le long de la transcription, nous pouvons constater que Camille a poussé Blandine à réaliser les questions de la manière la plus juste possible et en s'assurant également du sens donné à ses réponses : « Tu as recopié mais est-ce que tu as compris ce que ça veut dire ? » ; « Des échanges commerciaux. Oui, entre qui ? La France et l'Algérie Et qu'est-ce qu'ils échangent ? ». Camille manifeste ici sa volonté d'entraîner Blandine. Pour y parvenir, Camille propose un étayage très important avec plusieurs reformulations des notions, des consignes et des indications sur le document à utiliser pour répondre à la question : « regarde bien le document 2, de quoi il parle ? » ; « Prend (l'exemple) le plus important ». Les dialogues pourraient même suggérer un sur-étayage, mais Camille a su laisser de l'autonomie à Blandine. Par exemple, lorsqu'elle guide sa camarade sur des données démographiques avec pour objectif de montrer le renforcement de la présence française en Algérie et que Blandine répond aussitôt avec un autre chiffre portant sur les terres possédées par les Européens mais montrant la même idée, Camille valide. Ce même exemple peut être interprété comme l'apparition d'un effet tuteur. En effet, Camille a tout d'abord

reformulé la définition de colonie de peuplement : « Alors en gros c'est un pays qui colonise un autre pays, il gagne (référence à la conquête de l'Algérie) et du coup il s'installe là-bas ». Ensuite elle tisse des liens entre les documents et les questions : « Est-ce que pour toi c'est la population totale qui montre que l'Algérie est une colonie de peuplement ? », puis « Alors si tu préfères, qu'est ce qui montre que les colons aillent s'installer en Algérie ». Camille a montré le lien entre la définition, les documents proposés et les questions. Ce tissage montre le passage d'une posture scolaire à une posture réflexive grâce aux diverses opérations de reformulation et donc d'un effet tuteur. Camille a expliqué l'intérêt de prélever des informations dans un tableau de chiffre pour comprendre le phénomène de colonie de peuplement. Cependant, celui-ci aurait été plus probant si Camille avait été en mesure d'expliquer pourquoi le fait de choisir le chiffre de l'augmentation des terres possédées par les Européens était une autre réponse possible pour comprendre ce qu'est une colonie de peuplement.

De ces interactions, il est possible de faire le constat suivant :

<b>Bilan des apports de la situation de différenciation par le tutorat</b>		
<b>Interdépendances positives</b>	<b>Opérations d'étayage</b>	<b>Opérations de reformulations entraînant un « effet tuteur »</b>
Camille a constamment cherché à faire progresser Blandine en lui demandant souvent de préciser ses réponses	Nombreuses reformulations avec des consignes, indications supplémentaires et guidage dans la construction des réponses.	Reformulation en de la notion de colonie de peuplement et tissage du lien avec le document proposé.

## Conclusion

---

La somme de ces travaux nous permet alors de tirer des conclusions. L'usage de la pédagogie collaborative, qu'il s'agisse de travaux réalisés dans des groupes hétérogènes ou de tutorat entre élèves, a des résultats certains. Cependant, les bénéfices ne sont pas systématiques. Dans les divers travaux analysés, la pédagogie collaborative n'a pas toujours permis de rendre accessible les activités au plus grand nombre. Pour les travaux de groupes notamment, de nombreuses conditions doivent être réunies.

Les groupes pour lesquels il y a eu une véritable différenciation sont les groupes dans lesquels se trouvaient des élèves moteurs disposant d'un caractère de meneur. Ensuite, les affinités entre les membres des groupes sont une autre condition à réunir. Dans les groupes entretenant de bonnes relations, l'enrôlement des élèves en difficulté dans la tâche à réaliser est plus aisé. Au contraire, sans ces affinités et lorsque les élèves moteurs ont une préférence pour le travail individuel, l'intégration des élèves en difficulté est beaucoup plus complexe. Dans ce dernier cas, il n'y a alors pas de différenciation.

L'importance des consignes est également à prendre en compte. Lorsqu'il est demandé aux élèves de rédiger individuellement à partir des réponses trouvées collectivement, les possibilités d'étayage sont alors réduites. Mais à l'inverse, dans les phases où le groupe doit répondre directement à une question, les élèves en retrait ont tendance à s'autocensurer. Pour trouver un équilibre entre ces deux issues, il aurait été préférable de mieux indiquer dans les consignes, les phases relevant de la coopération. Bien que le cœur de cette recherche soit la collaboration pour faire progresser à la fois les élèves en difficultés et les élèves moteur, la coopération n'était pas exclue. Dans le dispositif mis en place, les consignes n'étaient donc pas assez explicites.

Enfin, en ce qui concerne la progression des élèves moteurs, les travaux de groupes n'ont pas permis d'instaurer un effet tuteur. Il est en effet compliqué de créer des situations dans lesquelles les élèves moteurs doivent reformuler leurs propos en expliquant le sens de leur démarche. Cette situation ne s'est produite qu'une seule fois dans les travaux de tutorat et s'explique notamment par le fait qu'il est compliqué pour un élève en difficulté de créer de la contradiction avec un autre élève venant lui apporter une aide. L'effet tuteur se produit plutôt lorsqu'il s'établit de fortes interdépendances positives faisant que le tuteur cherche à transmettre un savoir faire au tutoré.

Ces interdépendances positives sont d'autant plus importantes car c'est par leur présence que le recours à la pédagogie collaborative permet de véritablement différencier les apprentissages. En effet, l'analyse statistique des travaux de groupe a montré une progression quant aux nombre de travaux rendus lorsque les interdépendances positives ont été plus nombreuses. Cela se vérifie à une échelle plus fine dans les séances de tutorat. La présence d'élèves moteurs volontaires et le sentiment d'avoir un but à atteindre a été source de motivation et a suscité chez les élèves en difficulté, l'envie de s'investir. De surcroit, la préparation des tuteurs à la résolution de ces difficultés permet aux élèves tutorés d'éviter de se retrouver bloqués puis de se démotiver. Enfin, s'il a été constaté que l'effet tuteur est très difficile à obtenir, la présence quasiment systématique de ces interdépendances positives a permis aux élèves moteurs de rester en activité. Ils n'ont certes pas toujours eu l'opportunité d'améliorer leurs savoir-faire, mais le fait de venir étayer leurs camarades plus en difficulté permet de développer un certain savoir-être.

Ces conclusions permettent alors de valider notre hypothèse de départ. La différenciation par la pédagogie collaborative permet d'abord de mettre et de maintenir les élèves en activité. La motivation suscitée par la pédagogie collaborative facilite l'intégration des élèves les plus en difficulté et leur soutien permet aux élèves les moins en difficulté de conserver un tâche à réaliser qui soit enrichissante. Cependant les bénéfices pour les apprentissages ne sont pas les mêmes pour tous. Lorsqu'il n'y a pas suffisamment d'interdépendances positives, il n'y a pas véritablement de différenciation. De plus, bien que les élèves moteur ou tuteurs développent leur savoir-

être, la difficulté d'instaurer un effet tuteur ne leur a que trop rarement permis de continuer de progresser.

Le bilan de ces stratégies de différenciation par la pédagogie collaborative reste positif. Dans la plupart des situations, les élèves ont pu surpasser leurs difficultés tout en mobilisant les autres élèves nécessitant moins de temps pour une même tâche scolaire. Avec un plus long travail d'approfondissement des solutions de collaboration pouvant intégrer également de la coopération, le recours à ces dispositifs pédagogiques gagnerait en efficacité.

## Bibliographie

---

Astolfi, (1992), *L'école pour apprendre*, ESF.

Baker, M. (2008), Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.) *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, pp. 107-130. Berne : Peter Lang  
Barlow Michel (2000), *Le travail en groupe des élèves*, Ed. Bordas.

Baudrit Alain (2000) Note de synthèse [Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique?]. In: *Revue française de pédagogie*, volume 132. Evaluation, suivi pédagogique et portfolio. pp. 125-153.

Baudrit Alain (2005), *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles : De Boeck Université, Pédagogies en Développement.

Baudrit Alain (2007), *L'apprentissage collaboratif : Plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck.

Bourdieu P. (1966), « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, n°3.

Bucheton Dominique et Soulé Yves (2009) « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | p.39.

Burns R.W.,(1972), édités dans « *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires* », JP ASTOLFI, 1995.

Cnesco, Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? Dossier de synthèse, 2017, p.22.  
<http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>.

Cohen, E. G. (1994), *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (F. Ouellet, Trans.). Montréal : Les Editions de la Chenelière.

Connac Sylvain (2013), Coopérer ? Quel bazar ! . *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 505, p.12-13.

FINKELSTEIN D., DUCROS P. (1989). - Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : L'enseignement par élèves-tuteurs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 88, p. 15-26.

Gartner A., M.C., Riessman F. (1973). - Des enfants enseignent aux enfants. Paris : Epi Editeurs, 1973 p.45.

Gillies Robyn (2014), Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, vol. 3, n° 2, p. 125-140.

Gharsallah Mehdi « Internet et l'intelligence collective ». *In* Internet et l'intelligence collective, 2007. Tence : Université de Tence, 2007.

Gilly M. (1989) À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives actuelles et modèles explicatifs. In : Bednarz N. & Garnier C. (Dir.). *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. Ottawa : Agence de l'ARC, pp. 162-182.

GORDON. E.E. et GORDON E.H (1990). - Centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe. Lanham : University Press of America.

Guichard Daniel. (1999).-*L'effet-tuteur dans des tâches de lecture et de résolution de problèmes*. Mémoire de DEA de Psychologie et Sciences de l'Education, Université Victor Segalen Bordeaux 2, U/CHARDD.

Legrand Louis, *Des différences à la différenciation pédagogique*, in Ruano-Borbalan Jean-Claude (1998), *Éduquer et Former*, Éditions Sciences humaines, p. 123.

Lévy Pierre, *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte, 1997.

Matteau, P. (1988), *Le Mastery Learning: une stratégie intégratrice*, Pédagogie collégiale vol 2 (n°1), p. 15. En ligne [http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/matteau\\_02\\_1.pdf](http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/matteau_02_1.pdf) consulté le 31/05/16

Olry-Louis Isabelle (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In Marie-Anne Hugon & Catherine Le Cunff (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre: Presses universitaires de Paris Ouest, p.31-41

Perrenoud Philippe (1996) *La pédagogie à l'école des différences*, ESF.

*PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving* p.191 en ligne : <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-volume-v-9789264285521-en.htm>

Reverdy Catherine (décembre 2016) Dossier de veille de l'IFÉ• n°114, La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques.

Roux Jean-Paul (2004), le travail de groupe à l'école, *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 424

Rouiller Yviane et Lehraus Katia (dir.) (2008), *Pédagogie de la coopération : rencontres et perspectives*, Berne : Peter Lang.

Sarbin T.R. (1976). - Cross-age tutoring and social identity. In V.L. Allen (Ed. ), *Children as teachers : Theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, p. 27-40.

Sarbin T.R. (1976). - Cross-age tutoring and social identity. In V.L. Allen (Ed. ), *Children as teachers : Theory and research on tutoring*. New York : Academic Press, p. 27-40.

Thibert Rémi (mars 2009), Dossier de veille de l'IFÉ : Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? n° 43.



## Annexes

### Annexe n°1.1 : travail de groupe sur « un monde de migrants », fiche d'activité

Nom :	Couleur :

Consignes : Vous réaliserez cette activité en groupe. Pour voir le travail de chacun, écrivez votre nom et choisissez une couleur. L'objectif est de collaborer et de vous entraider pour trouver les réponses les plus justes possibles.



#### Kaboul - Paris : parcours de migrants

Chaque année, à l'occasion de la journée internationale des droits des migrants (le 18 décembre), les associations sensibilisent l'opinion publique sur les conditions de vie des migrants. Une association vous sollicite pour réaliser un rapport. En groupe, vous allez présenter le parcours de cinq jeunes afghans, partis de Kaboul pour rejoindre l'Europe.

- 1) D'après vous, pourquoi ces jeunes hommes sont prêts à quitter leurs pays d'origine ? Formulez chacun au moins une hypothèse

Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3	Hypothèse 4

#### Partie 1 : Les raisons du départ

Questions :

- 1) Localisez Kaboul (dans quel pays, quel continent ?)

.....

- 2) A l'aide du document 1 des photographies, expliquez la raison qui a poussé ces 5 jeunes afghans à quitter leurs pays d'origine.

Formulez individuellement une hypothèse au brouillon puis notez dans la case la réponse que vous aurez trouvée collectivement :

Votre réponse :

.....  
.....  
.....  
.....

#### Partie 2 : Kaboul-Paris le Parcours

A partir de la carte, décrivez avec précision le trajet effectué par les 5 jeunes migrants en remplissant le tableau. Vous répondrez d'abord individuellement au brouillon, puis vous remplirez ensuite collectivement le tableau ci-dessous. (Même consigne pour les questions sous le tableau)

Quels sont les pays traversés par ces migrants ?	Combien de temps mettent-ils pour arriver à Paris	Quelles difficultés rencontrent-ils

**Question :**

**Pourquoi peut-on considérer ces migrants comme des clandestins ? Pourquoi est-il plus difficile de migrer ainsi ?**

**Votre réponse :**

.....

.....

.....

.....

**Partie 3 : le récit**

A partir de vos réponses, rédigez un paragraphe qui explique le trajet et les conditions du parcours des migrants.

Vous réaliserez l'exercice en 2 temps :

- Vous construirez d'abord un plan collectivement (comment allez-vous organiser votre paragraphe ? Quelles idées allez-vous mettre en avant ?)
- Ensuite, vous rédigerez le texte individuellement à partir du plan que vous venez de réaliser

**Votre plan :**

.....

Annexe n°1.2 : travail de groupe sur « un monde de migrants », production n°1

Quels sont les pays traversés par ces migrants ?	Combien de temps mettent-ils pour arriver à Paris	Quelles difficultés rencontrent-ils
Les migrants ont traversés le Pakistan, l'Iran, la Turquie, la Grèce, l'Italie pour arriver en France.	Il a fallu 147 jours pour qu'ils arrivent à leur destination, la France.	Ils ont dû faire face à l'acquisition de faux-papier, de contrôle de police, des enfermement en centre de rétention et aux expulsion vers Kaboul.

Question :

Pourquoi peut-on considérer ces migrants comme des clandestins ? Pourquoi est-il plus difficile de migrer ainsi ?

Votre réponse :

On peut considérer ces migrants comme des clandestins car ils voyagent illégalement. Il est plus difficile de migrer ainsi car on peut se faire contrôler aux frontières et se faire expulser.

Partie 3 : le récit

A partir de vos réponses, rédigez un paragraphe qui explique le trajet et les conditions du parcours des migrants.

Vous réaliserez l'exercice en 2 temps :

- Vous construirez d'abord un plan collectivement (comment allez-vous organiser votre paragraphe ? Quelles idées allez-vous mettre en avant ?)
- Ensuite, vous rédigerez le texte individuellement à partir du plan que vous venez de réaliser

Votre plan :	Les transports	contrôle (obstacle)
ville, pays Kaboul - Lahore = bus Lahore - Karachi = train Karachi - Téhéran = voiture Téhéran - Oormia Oormia - Van Van - Istanbul	bus train voiture voiture à pied bus	Acquisition (van) contrôle (van Istanbul, Kusadasi) Enfermement Kusada expulsion (Kusadasi)

libert  
offic 4D

01/12/17

C'est 5 jeunes enfants ont eu plein de difficultés durant leur trajet tel q que les contrôles de police, les expulsions (2 fois en mer).

Ils ont du faire de la marche à pied, de la voiture, du bus du train et des bateaux.

Ils ont ~~passé~~<sup>mis</sup> 117 jours pour arriver à Paris

(Kaboul à Paris en 117 jours avec quelques pauses ex: Istanbul)

Résumé :

Devant leur trajet ils ont récupéré des faux papiers pour passer les contrôles de police mais 2 de leur caravanche à été expulsée donc ils finirent à 3 pour finir le trajet. on faisait so à chaque moment il risquent leur vie pour quitter le pays natal (Kaboul) à cause des guerres à la fin ils finirent saint et sauf à Paris sauf les deux qui était sacrifiés (dommage pour eux).

Km parcourus: 56 00

faux papiers récupérés: 6

argent utilisé (haut camp): 20000 \$ dollars



Coralie  
4eD.

Partie 3: Les migrants ont commencé leur voyage à Kaboul, leur ville d'origine. Ils ont dû quitter cette ville à cause de la guerre. Durant le trajet, ils ont dû franchir des obstacles risquer comme des acquisitions de faux-papiers à Van, des contrôles à Van ainsi qu'à Kusada, des enfermements et des expulsions. Pour leur trajet ils leur a fallu des transports différents il y a la voiture, le bus, le train, le bateau et aussi ils ont fait un bout du trajet à pied.

Au finale ils leur a fallu 177 jours pour aller jusqu'à Paris.

Maqueton ils sont parti<sup>de</sup> Kaboul, pour aller à Paris, car il y a la guerre dans leur pays.  
Angie  
4eD  
Leur transport: En voiture, en bus, en train et en bateau.  
Ils ont aussi voyagé à pied.  
Les difficultés: Acquisition de faux-papiers, contrôle de la police, Enfermement en centre de rétention et Expulsion vers Kaboul de 3 des 15 migrants.

### Partie 3: récit. Surcin Aline

des migrants ont commencé leur périple à Kaboul, leur ville d'origine qu'ils ont dû quitter à cause de la guerre. Durant leur trajet, ils ont surmonté différents obstacles: Acquisition de faux-papiers à Van, contrôle de police entre Van et Istanbul, 2<sup>ème</sup> contrôle de police, expulsion et enfermement en centre de rétention à Kusadasi, 3<sup>ème</sup> contrôle de police en Italie. Pour rejoindre leur destination ils ont utilisé différents moyens de transport dont la voiture, le bus, le train et le bateau, ils ont aussi fait une partie du trajet à pied.

En tout il a fallu 117 jours aux migrants pour parcourir les 6000 km qui séparent Kaboul de Paris.

JARDIN  
Étudiante

Histoire: Kaboul - Paris parcours de migrants.

40 Partie 3:

Les 5 jeunes afghans ont parcouru 5600 km. Ils sont partis de Kaboul, se sont arrêtés dans plusieurs villes et changé de moyens de transport. À Van ils ont acheté des faux-papiers, quelques km plus loin ils se sont fait contrôler par la police et continué leur périple jusqu'à Kusadasi où ils se sont fait contrôler par la police, enfermés en centre de rétention et expulsés vers Kaboul pour 3 migrants. Ils ont subi un nouveau contrôle à la frontière franco-italienne. Ils sont enfin arrivés à Paris au bout de 117 jours avec comme moyens de transports utilisés, la voiture, le bus, le train, le bateau ou encore à pied. Tant de péripéties pour quitter leur pays pauvre et en guerre.



Annexe n°1.3 : travail de groupe sur « un monde de migrants », production n°2

Florine Roboan 4<sup>es</sup>

Nom :	Couleur :
Florine R.	•

**Consignes :** Vous réaliserez cette activité en groupe. Pour voir le travail de chacun, écrivez votre nom et choisissez une couleur. L'objectif est de collaborer et de vous entraider pour trouver les réponses les plus justes possibles.



**Kaboul - Paris : parcours de migrants**

Chaque année, à l'occasion de la journée internationale des droits des migrants (le 18 décembre), les associations sensibilisent l'opinion publique sur les conditions de vie des migrants. Une association vous sollicite pour réaliser un rapport. En groupe, vous allez présenter le parcours de cinq jeunes afghans, partis de Kaboul pour rejoindre l'Europe.

- 1) D'après vous, pourquoi ces jeunes hommes sont prêts à quitter leurs pays d'origine ? Formulez chacun au moins une hypothèse

Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3	Hypothèse 4
La cause est : la guerre.	La cause est : sans travail.	Pour la guerre.	Ils fuient leur pays car ils n'y ont plus d'habitation convenable. Ils cherchent une vie meilleure.

**Partie 1 : Les raisons du départ**

Questions :

- 1) Localisez Kaboul (dans quel pays, quel continent ?)

Kaboul se situe dans le nord de l'Afghanistan en Asie.

- 2) A l'aide du document 1 des photographies, expliquez la raison qui a poussé ces 5 jeunes afghans à quitter leurs pays d'origine.

Formulez individuellement une hypothèse au brouillon puis notez dans la case la réponse que vous aurez trouvée collectivement :

Votre réponse :  
 Les 5 jeunes migrants sont partis car ils étaient persécutés par la guerre.

**Partie 2 : Kaboul-Paris le Parcours**

A partir de la carte, décrivez avec précision le trajet effectué par les 5 jeunes migrants en remplissant le tableau. Vous répondrez d'abord individuellement au brouillon, puis vous remplirez ensuite collectivement le tableau ci-dessous. (Même consigne pour les questions sous le tableau)

Quels sont les pays traversés par ces migrants ?	Combien de temps mettent-ils pour arriver à Paris	Quelles difficultés rencontrent-ils
<p>Afghanistan Pakistan Iran Turquie Grèce Irak France.</p>	<p>Pour arriver à Paris ils mettent 117 jours.</p>	<p>Ils ont dépensés 20 000 dollars pour leur trajet au long de leur trajet. Ils ont parcouru 5600 km.</p>

Question :

Pourquoi peut-on considérer ces migrants comme des clandestins ? Pourquoi est-il plus difficile de migrer ainsi ?

Votre réponse :

On peut les considérer comme des migrants clandestins car il manque d'argent.

Partie 3 : le récit

A partir de vos réponses, rédigez un paragraphe qui explique le trajet et les conditions du parcours des migrants.

Vous réaliserez l'exercice en 2 temps :

- Vous construirez d'abord un plan collectivement (comment allez-vous organiser votre paragraphe ? Quelles idées allez-vous mettre en avant ?)
- Ensuite, vous rédigerez le texte individuellement à partir du plan que vous venez de réaliser

Votre plan : des migrants ont 20 000 dollars pour partir, il manque d'argent et ont comme moyen de transport la voiture, le bus, le train, le bateau. Ils ont 117 jours pour parcourir 5600 km.



Annexe n°2.1 : travail de groupe sur le tourisme et ses espaces, fiche d'activité

Nom :	Couleur :

**Consignes :** Vous réaliserez cette activité en groupe. Pour voir le travail de chacun, écrivez votre nom et choisissez une couleur. L'objectif est de collaborer et de vous entraider pour trouver les réponses les plus justes possibles.



**J'analyse les effets du tourisme sur le territoire**

**Quel type de tourisme ?**

♥ Les types de tourisms dans le monde		
<p><u>Tourisme culturel</u> tourisme qui a pour but de faire découvrir le patrimoine culturel et le mode de vie des habitants d'un lieu</p>	<p><u>Tourisme de masse</u> tourisme qui concerne des millions de personnes</p>	<p><u>Le tourisme durable</u> Depuis les années 2000, on est plus conscient des conséquences négatives du tourisme de masse. Le tourisme durable est un tourisme qui respecte l'environnement et préserve à long terme les ressources naturelles et culturelles.</p>

D'après vous, parmi les formes de tourisms présentées, à quel type de tourisme appartient votre territoire ?  
Formulez chacun au moins une hypothèse

Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3	Hypothèse 4

Justifiez maintenant votre réponse à l'aide d'exemples précis :

Votre réponse :

.....

.....

.....

.....

**Quels sont les aménagements touristiques ?**

Cherchez d'abord individuellement au brouillon, puis vous listez ensuite collectivement les éléments dans la case u ci-dessous :

Vos réponses :

### Quels sont les effets du tourisme sur le territoire ?

De la même façon que dans la question précédente, vous remplirez individuellement puis collectivement le tableau ci-dessous :

Effets positifs	Effets négatifs

**Le tourisme du territoire étudié (Venise, Bali, Yellowstone), est-il durable ? Justifiez votre réponse**

A l'oral, mettez-vous d'accord sur les éléments les plus importants puis notez les sur un brouillon. Ensuite, rédigez votre réponse

**Votre réponse :**

.....

.....

.....

.....

.....

### Synthèse





Vous rédigerez un paragraphe pour présenter le tourisme de votre territoire. Pour que la présentation soit complète, votre texte doit expliquer :

- Ce qui fait l'attrait touristique de votre territoire
- Les constructions faites pour accueillir les touristes
- Les conséquences du tourisme sur le territoire

Comme dans l'étude de cas précédente, vous réaliserez d'abord le plan collectivement, puis vous rédigerez chacun un paragraphe à partir de ce plan.

**Plan**

Annexe n°2.2 : travail de groupe sur le tourisme et ses espaces, production n°1

Nom :	Couleur :
Hauptbach	
Stratler	
Hilbert	
Förner	

Consignes : Vous réaliserez cette activité en groupe. Pour voir le travail de chacun, écrivez votre nom et choisissez une couleur. L'objectif est de collaborer et de vous entraider pour trouver les réponses les plus justes possibles.



**J'analyse les effets du tourisme sur le territoire**

Quel type de tourisme ?

♥ Les types de tourisms dans le monde		
<p><b>Tourisme culturel</b> tourisme qui a pour but de faire découvrir le patrimoine culturel et le mode de vie des habitants d'un lieu</p>	<p><b>Tourisme de masse</b> tourisme qui concerne des millions de personnes</p>	<p><b>Le tourisme durable</b> Depuis les années 2000, on est plus conscient des conséquences négatives du tourisme de masse. Le tourisme durable est un tourisme qui respecte l'environnement et préserve à long terme les ressources naturelles et culturelles.</p>

D'après vous, parmi les formes de tourisms présentées, à quel type de tourisme appartient votre territoire ?  
Formulez chacun au moins une hypothèse

Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3	Hypothèse 4
Tourisme culturel Tourisme de masse	Tourisme de masse et tourisme culturel	Tourisme de masse et culturel	de tourisme culturel et le tourisme de masse

Justifiez maintenant votre réponse à l'aide d'exemples précis : \*

Votre réponse :  
Il y a 95 millions de touristes par ans qui vont à Venise. Ils viennent pour visiter des lieux culturels comme le canal et la basilique St Marc. La ville commence à avoir du tourisme de masse et les années des paquets (croisières).

Quels sont les aménagements touristiques ?

Cherchez d'abord individuellement au brouillon, puis vous listez ensuite collectivement les éléments dans la case ci-dessous :

Vos réponses : Venise a des constructions en quoi pour faire accoster les paquets qui conduisent les touristes à Venise.

**Quels sont les effets du tourisme sur le territoire ?**

De la même façon que dans la question précédente, vous remplirez individuellement puis collectivement le tableau ci-dessous :

Effets positifs	Effets négatifs
<p>La ville gorgent 2/5 millions de touristes par ans                      la ville attire beaucoup de touristes.</p>	<p>Le tourisme de masse a des conséquences sur l'environnement.                      La relation entre les Vénitiens et les touristes est tendue.</p>

**Le tourisme du territoire étudié (Venise, Bali, Yellowstone), est-il durable ? Justifiez votre réponse**

A l'oral, mettez-vous d'accord sur les éléments le plus importants puis notez les sur un brouillon. Ensuite, rédigez votre réponse

<p><u>Votre réponse :</u>                      Tout d'abord, on peut dire que la ville de Venise n'a pas un tourisme durable. En effet, lorsque les bateaux accostent, la lagune se creuse et fragilise les pièces qui précèdent.</p>
---

**Synthèse**

Vous rédigerez un paragraphe pour présenter le tourisme de votre territoire. Pour que la présentation soit complète, votre texte doit expliquer :

- Ce qui fait l'attrait touristique de votre territoire
- Les constructions faites pour accueillir les touristes
- Les conséquences du tourisme sur le territoire

Comme dans l'étude de cas précédente, vous réaliserez d'abord le plan collectivement, puis vous rédigerez chacun un paragraphe à partir de ce plan.

Plan	Attrait touristique	constructions	conséquences
	<p>vie culturelle</p>	<p>quais pour les rivaux                      musée pour touristes</p>	<p>La fragmentation des édifices historiques                      construction sur pilotis</p>



Stanley Il ya 25 millions de touristes par ans qui vont a Venise. Ils viennent pour visiter des lieux culturels comme la basilique St Marc, le grand canal, et le palais des Doges.

Synthèse: On peut dire que Venise attire les touristes avec sa vie culturelle la basilique St Marc, Venise a du construire un quai pour pouvoir accueillir les paquebots qui construisent les touristes à Venise. Lorsque que les bateaux creuse la lagune se creuse et fragilise les monument sur pilotis.

Alangpt  
Valla  
4<sup>e</sup>D

Pourquoi la ville attire des touristes

Tout d'abord on peut dire que Venise <sup>attire les touristes</sup> grace à son site culturel ainsi qu'à son carnaval de Venise en Janvier. En effet, il y a une basilique (St Marc), un musée à ciel ouvert, le Grand Canal.

Synthèse:

Tout d'abord on peut dire que Venise attire les touristes avec sa vie culturelle (basilique St Marc le grand Canal, Fondation Pinault). Pour cela elle a du mettre en oeuvre la construction d'un quai pour que les paquebots puissent accoster. Il y a aussi un musée contemporain.

D'autre part tout ce tourisme à des conséquences sur l'environnement. En effet, la lagune se creuse avec les paquebots, et aussi la fragilisation des monuments historiques construits sur pilotis.

## Florine

Vénise attire les touristes grâce à leurs animations par exemple (le carnaval, musée d'art contemporain), des habitants de Vénise (56406) se montrent que il y a beaucoup de vie culturelle de cette ville. Pour les touristes ils ont la possibilité de se promener en gondole (bateau).

Thibault  
Recher  
47

Il y a environ 25 millions de touristes par ans qui visite Venise. Ils y viennent surtout pour connaître la culture de la ville et visiter des lieux culturels comme la Basilique Saint-Marc. Ils y viennent également pour un tour de gondole sur le fleuve qui traverse la ville. D'autre part à pour conséquence sur l'environnement comme la fragilisation des monuments historiques construit sur pilotis.



Annexe n°2.2 : travail de groupe sur le tourisme et ses espaces, production n°2

Nom :	Couleur :
Antoine	Noire
Floriane	Bleue
Clotilde	rouge
Océan	rose

**Consignes :** Vous réaliserez cette activité en groupe. Pour voir le travail de chacun, écrivez votre nom et choisissez une couleur. L'objectif est de collaborer et de vous entraider pour trouver les réponses les plus justes possibles.



### J'analyse les effets du tourisme sur le territoire

Quel type de tourisme ?

♥ Les types de tourisms dans le monde		
<p><b>Tourisme culturel</b> tourisme qui a pour but de faire découvrir le patrimoine culturel et le mode de vie des habitants d'un lieu</p>	<p><b>Tourisme de masse</b> tourisme qui concerne des millions de personnes</p>	<p><b>Le tourisme durable</b> Depuis les années 2000, on est plus conscient des conséquences négatives du tourisme de masse. Le tourisme durable est un tourisme qui respecte l'environnement et préserve à long terme les ressources naturelles et culturelles.</p>

D'après vous, parmi les formes de tourisms présentées, à quel type de tourisme appartient votre territoire ?  
Formulez chacun au moins une hypothèse

Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3	Hypothèse 4
tourisme culturel	tourisme culturel	tourisme culturel	tourisme culturel → rose.

Justifiez maintenant votre réponse à l'aide d'exemples précis :

**Votre réponse :**

Nous considérons que Venise est une ville de tourisme culturel. En effet nous pouvons observer l'architecture des bâtiments mis en valeur.

Quels sont les aménagements touristiques ?

Cherchez d'abord individuellement au brouillon, puis vous listez ensuite collectivement les éléments dans la case ci-dessous :

**Vos réponses :**

Les aménagements touristiques sont les quais pour l'arrivée des touristes

### Quels sont les effets du tourisme sur le territoire ?

De la même façon que dans la question précédente, vous remplirez individuellement puis collectivement le tableau ci-dessous :

Effets positifs	Effets négatifs
<i>Les revenus - beaucoup de touristes</i>	<i>la pollution - trop de bruit</i>

Le tourisme du territoire étudié (Venise, Bali, Yellowstone), est-il durable ? Justifiez votre réponse

A l'oral, mettez-vous d'accord sur les éléments les plus importants puis notez les sur un brouillon. Ensuite, rédigez votre réponse

**Voire réponse :**

.....

.....

.....

.....

.....

### Synthèse

Vous rédigerez un paragraphe pour présenter le tourisme de votre territoire. Pour que la présentation soit complète, votre texte doit expliquer :

- Ce qui fait l'attrait touristique de votre territoire
- Les constructions faites pour accueillir les touristes
- Les conséquences du tourisme sur le territoire

Comme dans l'étude de cas précédente, vous réaliserez d'abord le plan collectivement, puis vous rédigerez chacun un paragraphe à partir de ce plan.

**Plan**

.....

.....

.....

.....

.....



Florine R.

Venise attire des touristes car elle fait partie des villes les plus développées en tourisme culturel. En effet nous pouvons observer l'architecture des bâtiments mise en valeur.

Clothilde :

JARDIN  
Clothilde  
4D. Venise attire des touristes car elle fait partie des villes les plus développées en tourisme culturel. En effet, nous pouvons observer l'architecture des bâtiments qui est mise en valeur.

Antoine :

Venise attire des touristes car elle fait partie des villes les plus développées en tourisme culturel. En effet, nous pouvons observer l'architecture des bâtiments qui est mise en valeur.

## Annexe n°3.1 : travail de tutorat sur le récit de la prise de Château-Gaillard, fiche méthode

### Fiche méthode : le récit historique

Avant de te lancer dans la rédaction, tu dois avoir en tête les éléments suivants :

<b>Le récit historique...</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Est situé dans le <b>temps</b></li><li>➤ Est situé dans l'<b>espace</b></li><li>➤ Comporte des <b>acteurs</b></li><li>➤ Explique les <b>faits</b></li><li>➤ Explique les <b>conséquences</b></li></ul>
-------------------------------	--

Ce qu'il ne faut pas faire :

- Ne pas recopier les documents
- Ne pas faire une liste de mots avec des tirets sans faire de phrases
- Ne pas utiliser le « je », « On a qu'à faire », « en gros », « bah voilà » et tout langage familier.
- Ne pas utiliser le futur proche « il va servir à... », « ils vont être... », car l'historien n'est pas un devin

## Annexe n°3.2 : travail de tutorat sur le récit de la prise de Château-Gaillard, transcription

**Alvina = A**

**Laurine = L**

**Clément =C**

L : il faut situer où est le château d'abord, donc c'est marqué dans le texte, puis dire qui s'affronte dans ce château et la date. Alors qui se bat ?

A : Philippe Auguste et Jean sans terre, euh attend.

(Relecture des consignes par les trois élèves)

A : Mais comment ça est situé dans l'espace ?

L : Dans le lieu où ils sont.

A : Ah en Normandie, donc je vais l'écrire.

L : Non, il faut d'abord une introduction.

A : Une introduction ? Mais je ne sais pas faire de rédaction ?

L : Alors il faut commencer par une introduction par exemple le château se situe ...

A : En Normandie ! Donc le Château se situe en Normandie. Il y a un e à la fin de Normandie ?

L : Oui.

A : ... Le château se situe en Normandie en Château Gaillard.

L : Mais non Château Gaillard c'est le nom du Château.

A : Ah donc le Château s'appelle Château Gaillard et se situe en Normandie ?

L : Oui c'est ça.

A : Et donc le siècle c'est X 1 2 3.

L : Non ce n'est pas ça.

A : Attends, je vais trouver (Alvina regarde la fiche avec les chiffres romains)

L : Clément arrête de copier !

A : Ah, ça veut dire 13. Donc je récapitule : Le château se situe en Normandie et se nomme Château Gaillard et dans ce Château il y a des conflits.

L : Non ce n'est pas bien formulé.

A : Clément tu sais qu'il ne faut pas regarder sur moi sinon tu vas pas apprendre.

A : Donc dans ce château il y a des conflits...

L : Oui mais entre qui et qui ?

A : Ah entre Philippe Auguste et Jean sans Terre, Philippe Auguste roi de France et Jean sans Terre son vassal et roi de Angleterre

L : Roi d'Angleterre et pas roi de Angleterre

A : Bon maintenant vous avez compris vous pouvez le faire tout seul

A : Ah mais non on a situé dans le temps et après dans l'espace, ça ne va pas convenir au professeur.

L : Mais si, ce n'est pas grave si on n'a pas fait dans le bon sens. Attend, je vais demander au professeur

(Le professeur explique que ce qui compte c'est que les événements soient dans l'ordre et que mettre le lieu avant la date ne pose pas problème pour comprendre le récit de la prise de Château Gaillard)

A : Bon aller, maintenant je vais expliquer les faits. Alors comme ils sont en conflit car ils se battent.

L : Oui, mais il faut dire quand, entre 1203 et 1204.

C : Tu as oublié de dire pourquoi ils se battent.

A : Ça vient on va le dire après.

Clément sa lance dans une explication mais Laurine lui coupe la parole. Alvina la reprend et Clément prend la parole

C : Donc ils se battent car Philippe Auguste veut ravoir ses terres et pour regagner son autorité. Tu vois je peux le faire.

A : Alors il faut noter quoi ?

C : Bah pourquoi ils se sont battus.

A : Ah d'accord.

L : Mais Clément il ne faut pas refaire une autre phrase, tu peux mettre : ils se battent entre 1203 et 1204 car...

C : Oh non ça m'énerve. Ils veulent se battre car Philippe veut récupérer ses terres. Mais ils c'est qui ?

L : Tu l'as déjà écrit au-dessus. (Sous-entendu ce sont Philippe et Auguste et Jean sans Terres) Clément ne recopie pas.

C : Mais pourquoi tu râles tu es là pour nous aider.

A : Ensuite c'est marqué (dans le document) c'est Philippe Auguste qui remporte le combat.

C : Mais ça aurait peut-être été mieux d'écrire au XIIIe siècle et tout ça pour commencer.

Alvina poursuit son paragraphe et Laurine l'interpelle qu'il ne faut pas écrire entendre mais étendre son domaine royal

A : Mais je ne comprends pas, on ne doit pas recopier ce qu'il y a écrit dans le cours mais c'est ce qu'on a fait depuis le début.

L : Mais non a pris seulement les informations les plus importantes.

A : Ah d'accord, mais c'est quoi un domaine ? (Alvina ne laisse pas Laurine répondre car elle voit une faute d'orthographe dans son texte).

A : Ah Laurine ça ne s'écrit pas comme ça affirmer, regarde je vais te l'écrire.

L : Ah mais ce n'est pas ma faute.

L : Un domaine royal, c'est le territoire appartenant au roi.

A : Ah d'accord.

C : Tiens, moi j'ai déjà marqué ça vu que je n'ai pas marqué comme vous.

Clément et Alvina s'agitent et se déconcentrent

L : Bon vous avez fini ?

A : Presque

C : Moi oui

Annexe n°4.1 : travail de tutorat sur la société coloniale en Algérie, fiche d'activité

**Question clé :** comment s'organise l'Algérie colonisée ?

**Questions :**

1. Analyse le document 1 p.96, quelle image est donnée de la colonisation ?

.....

2. D'après toi, est-ce la réalité ? Formule une hypothèse.

.....

3. Maintenant, à l'aide des documents p 96-97, rempli le tableau suivant :

<b>Le fonctionnement de la société coloniale en Algérie</b>	
<b>L'Algérie est une ♥ colonie de peuplement</b>	<b>Quels chiffres montrent que l'Algérie est devenue une colonie de peuplement ?</b>
Que signifie ce terme ? :	(doc.3) Réponse :
<b>Quels sont les intérêts de la colonisation de l'Algérie ?</b>	
(docs2 et 5) Réponse :	
<b>Quels sont les rapports entre colons et colonisés ?</b>	
(docs 5 et 6) Réponse :	
<b>Comment le territoire algérien est transformé ?</b>	
(docs 4 et 2)	

**Camille = C**

**Blandine = B**

C : Est-ce que tu as compris le terme ? (colonie de peuplement)

B : Attends je vais chercher dans le manuel.

Lecture de la définition et validation

C : Tu as recopié mais est-ce que tu as compris ce que ça veut dire ?

B : Non pas trop.

C : Alors en gros c'est un pays qui colonise un autre pays, il gagne (référence à la conquête de l'Algérie) et du coup il s'installe là-bas.

Réalisation de la deuxième question en autonomie

Blandine donne le chiffre de la population de l'Algérie au XIXe de manière très incertaine et demande si c'est la bonne réponse puis dit qu'elle ne comprend pas Je ne comprends pas.

C : Est-ce que pour toi c'est la population totale qui montre que l'Algérie est une colonie de peuplement.

B : Ah non car ce n'est pas tout le monde qui vient.

Blandine cherche, marmonne des réponses puis dit à nouveau ne pas savoir.

C : Alors si tu préfères, qu'est ce qui montre que les colons aillent s'installer en Algérie.

B : Bah parce qu'il y a la guerre.

C : Non, il y a quelque chose qui te l'indique. En 1850 ils (les Algériens) sont 93% et là ils sont 85%.

B : Ah non mais si on voit aussi que les colons ont plus de terres ? Du coup je note qu'ils ont 115 000 hectares puis 1 900 000 hectares.

C : Oui voilà.

C : Quels sont les intérêts de la colonisation ? (lis quelques éléments du document 2 puis dit à nouveau ne pas comprendre le document)

C : Alors regarde bien le document 2, de quoi il parle.

B : Des échanges commerciaux.

C : Oui entre qui ?

B : La France et l'Algérie.

C : Et qu'est-ce qu'ils échangent ?

B : Du coton, des peaux travaillées, laine, fruits de table... Mais du coup je ne sais pas quoi choisir.

C : Prends le plus important.

## 4<sup>ème</sup> de couverture

5 mots clés : Différenciation, collaboration, travaux de groupes, tutorat, interaction.

Résumé :

Ce mémoire questionne les usages de la pédagogie collaborative pour différencier les apprentissages en histoire-géographie. Deux solutions de différenciation ont été mises en œuvre et analysées : les travaux en petits groupes hétérogènes et le tutorat entre élèves. Différentes grilles d'analyse des interactions entre élèves ont été croisées afin d'apporter des éléments de réponse à une hypothèse selon laquelle la différenciation par la pédagogie collaborative permet de mettre et de maintenir les élèves en activité mais que ses bénéfices pour les apprentissages ne sont pas les mêmes pour tous. Il est alors ressorti de cette recherche que les deux solutions étudiées permettent de mettre en activité des élèves en difficulté grâce à la présence d'élèves moteurs, mais que ces derniers n'ont pas toujours l'opportunité de progresser dans leurs apprentissages. Ensuite, il s'est avéré que certains élèves se sont mis en retrait dans les activités. Afin de favoriser l'intégration de tous, l'ajout de phases de collaborations peuvent être intéressantes à mettre en œuvre dans de futures recherches.

Abstract:

This thesis questions the uses of collaborative pedagogy to differentiate learning in history and geography. Two solutions of differentiation were implemented and analyzed: the work in small heterogeneous groups and the tutoring between pupils. Different grids for analyzing interactions between pupils have been crossed in order to provide elements of answer to a hypothesis according to which differentiation through collaborative pedagogy makes it possible to put and keep pupils in activity but that its benefits for learning are not the same for everyone. It emerged from this research that the two solutions studied make it possible to put struggling pupils into action thanks to the presence of drivers pupils, but they do not always have the opportunity to progress in their learning. Then, it turned out that some pupils have been more reserved in the activities. In order to promote the integration of all, the addition of collaboration phases can be interesting to implement in future research.